

Universidade de Lisboa



**Da Construção da Capa de um Livro como a
Consolidação de Aprendizagens Significativas**

Paula Cristina Vilela

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
orientado pela Professora Doutora Benedita Portugal Melo
e coorientado pela Professora Doutora Ana Sousa

2016

Agradecimentos

Para a conclusão deste relatório contribuiu a dedicação de várias pessoas. A elas quero demonstrar a minha gratidão pelo seu empenho:

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Maria Benedita de Lemos Portugal e Melo e Professora Doutora Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa pelo apoio e disponibilidade.

Ao Professor Cooperante Rui Castro Lobo pela sua cooperação e profissionalismo.

À Escola Secundária Professor Reynaldo dos Santos por me ter recebido.

Aos alunos da turma do 12º Ano.

Aos meus amigos e colegas de Mestrado onde a partilha e o incentivo estiveram sempre presentes.

E sobretudo, à minha família pela sua admiração e preocupação. E ao meu companheiro pela sua disposição.

Resumo

O estudo que se apresenta neste artigo integra-se no relatório final da disciplina de Introdução à Prática Profissional IV integrada no Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa. Tem como objetivo investigar de que modo a Educação orientada para o Estimulo da Criatividade e os Processos de Aprendizagens Significativas na unidade de ensino de oficina multimédia do curso científico-humanístico de artes visuais, contribuem para que os alunos do ensino secundário se tornem autónomos no desenvolvimento dos trabalhos, preocupando-se com os processos de criação e propósitos da arte.

Neste seguimento, o interesse que desencadeou este estudo relaciona-se com o entendimento das correntes de ensino da educação artística na prática letiva. Tivemos em conta o papel do professor na aprendizagem autónoma do aluno. Para tal, procurámos desenvolver uma abordagem de ensino-aprendizagem que respondesse às dificuldades demonstradas pelos alunos. Neste artigo abordaremos a análise de trabalhos de design de comunicação junto dos alunos.

Questões sobre o objetivo de investigação:

Qual o contributo do design editorial e de comunicação na disciplina de Oficina Multimédia para o crescimento cognitivo do aluno, o desenvolvimento do pensamento percetivo e criativo e a realização de aprendizagens significativas?

Para o desenvolvimento deste estudo a metodologia de investigação segue uma abordagem qualitativa e interpretativa, que acompanha o desenvolvimento de 12 alunos - 8 raparigas e 4 rapazes - do 12º ano, da Escola Secundária Professor Reynaldo dos Santos em Vila Franca de Xira. Caracteriza-se por uma investigação de pequena escala e são valorizadas as ações humanas e os seus efeitos contínuos. O papel do observador é participante como observador e usa as notas e registos escritos para analisar os dados. Iremos aplicar a análise documental de documentos pessoais dos participantes relativos a uma produção realizada pelos próprios.

Palavras-chave: Artes Visuais, *Design*, Multimédia, Criatividade, Aprendizagens Significativas.

Synopsis

The study presented in this article forms part of the final report of the Introduction to Professional Practice IV module of Lisbon University's Master's Degree in Teaching Visual Arts. The purpose is to research the extent to which education aimed at stimulating creativity and significant learning processes in the Multimedia Workshop teaching unit helps secondary-school pupils to work autonomously, by focusing on creative processes and the purpose of art.

The essence of the study was to develop an understanding of trends in artistic education. Account was taken of the role played by the teacher in the pupil's autonomous learning. To this end, we sought to develop a teaching/learning approach that catered for the difficulties displayed by pupils. In this article we will look at the analysis of communication-design assignments with pupils.

Questions concerning the aim of this research:

How does editorial and communication design in the Multimedia Workshop unit help to boost pupils' cognitive growth, develop perceptive and creative thought and achieve significant learning?

For the purposes of this study, the research methodology follows a qualitative and interpretative approach, monitoring the development of 12 pupils – eight girls and four boys – in 12th-grade education, at Professor Reynaldo dos Santos Secondary School in Vila Franca de Xira, Portugal. The size of the research sample is small, and emphasis is placed on human actions and their ongoing effects. We will carry out a documentary analysis of the participants' (i.e. the pupils') personal records relating to their own output. The grades and written records produced by the teacher (who is the master's degree student) will also be analysed.

Key words: visual arts, design, multimedia, creativity, significant learning

Índice

Índice de quadros

Índice de figuras

Índice de anexos

Introdução	1
------------	---

Capítulo I

Enquadramento Curricular e Didático

1.1. Um olhar sobre a Educação Artística	5
1.1.1. Modelo mimético-behaviorista	5
1.1.2. Modelo expressivo-psicanalítico	6
1.1.3. Modelo pragmático-reconstrucionista	6
1.1.4. Modelo formalista-cognitivista	7
1.2. Do ensino artístico modernista para o pós-modernista	8
1.3. Processos de Aprendizagens Significativas	11
1.4. A Educação orientada para o Estímulo da Criatividade	14

Capítulo II

Contexto Escolar

2.1. Caraterização da Escola	18
2.2. Localização	19
2.3. Orientação estratégica do ensino no AEPRS	19
2.4. Estruturas de Coordenação	21
2.4.1. Entidades de que depende	21
2.4.2. Parcerias	22
2.4.3. Protocolos	22
2.4.4. Participação em Projetos Nacionais	22
2.5. Número de Turmas do Ensino Básico e Secundário	23
2.6. Organização de Departamentos	23
2.7. Oferta Curricular	24
2.8. - Grupo 600	24
2.9. - Sala de Aula Multimédia e Equipamento	25
2.10. Caraterização da Turma do 12º ano	

2.10.1. Contexto Pessoal e Escolar	25
2.10.2. Contexto Social e Económico dos Pais	26
 Capítulo III	
Unidade Didática	
3.1. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais	28
3.1.1. A disciplina de Oficina Multimédia B	28
3.1.2. Unidade didática 2 - imagem digital	29
3.1.3. Planificação do Projeto Pedagógico	31
3.1.4. Conteúdos envolvidos	32
3.1.5. Justificação das estratégias de ensino	34
3.1.6. Desenvolvimento de competências	37
3.1.7. Competências a desenvolver na Unidade Didática	37
3.1.8. Avaliação das aprendizagens	38
3.1.9. Avaliação no módulo da Imagem Digital	39
3.1.10. Avaliação das Aprendizagens da Unidade Didática	40
3.1.10.1. Avaliação dos Conhecimentos - conceitos e práticas	41
3.1.10.2. Avaliação do desempenho - valores e atitudes	43
3.1.10.3. Autoavaliação	44
3.2. Descrição sumária das aulas	45
 Capítulo IV	
Análise e Reflexão	
4.1. Análise dos trabalhos dos alunos	59
4.2. Análise dos resultados obtidos	60
 Reflexões finais	 62
 Bibliografia	 64

Índice de Quadros

Quadro 1 - População Escolar em 2013	18
Quadro 2 - Orientação estratégica do ensino no AEPRS	19
Quadro 3 - Taxas de variação dos resultados comparativamente aos valores nacionais	20
Quadro 4 - Evolução do aproveitamento dos Cursos Profissionais e de Educação e Formação	20
Quadro 5 - Número de Turmas do Ensino Básico e Secundário	23
Quadro 6 - Organização de Departamentos e Grupos de Recrutamento	23
Quadro 7 - Oferta Curricular	24
Quadro 8 - Grupo 600	24
Quadro 9 - Contexto Pessoal e Escolar da Turma do 12º Ano	25
Quadro 10 - Contexto Social e Económico dos Pais dos Alunos da Turma do 12º Ano	26

Índice de Figuras

Fig. 1 - Mapa da Escola (fonte: GoogleMaps)	19
Fig. 2, 3, 4, 5 e 6 – Trabalhos finais da Capa de um Livro com o Programa <i>Photoshop</i>	52
Fig. 7, 8 e 9 – Trabalhos finais da Publicidade com o Programa <i>Photoshop</i>	56

Índice de Anexos

Anexo 1 – Projeto Educativo de Escola	20
Anexo 2 - Curso Científico-humanístico de Artes Visuais	28
Anexo 3 - A disciplina de Oficina Multimédia B	29
Anexo 4 - Planificação Unidade Didática - Criação de uma Capa de um Livro	31
Anexo 5 – Planificação Unidade Didática - Criação de uma Publicidade de um Livro	31
Anexo 6 - Planificação Anual	34
Anexo 7 - Critérios de Avaliação da disciplina Oficina Multimédia B pelo grupo Artes Visuais	38
Anexo 8 – Critérios de Avaliação da Unidade Didática pelo grupo de Artes Visuais	39
Anexo 9 – Avaliação de Competências	40
Anexo 10 – Avaliação de Desempenho	40
Anexo 11 – Auto-avaliação	44
Anexo 12 – Planificação pormenorizada da Unidade Didática por conjunto de aulas - aula 1	45
Anexo 13 - Planificação pormenorizada da Unidade Didática por conjunto de aulas - aula 2	49
Anexo 14 - Planificação pormenorizada da Unidade Didática por conjunto de aulas - aula 3	51
Anexo 15 - Planificação pormenorizada da Unidade Didática por conjunto de aulas - aula 4	53
Anexo 16 - Planificação pormenorizada da Unidade Didática por conjunto de aulas - aula 5	55
Anexo 17 – Resultados da Avaliação aos Trabalhos	60

Introdução

Este relatório integra-se na disciplina de Introdução à Prática Pedagógica IV do Mestrado em Ensino de Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e apresenta o trabalho desenvolvido no sentido de dar resposta às dificuldades dos alunos. O estudo é realizado na Escola Professor Reynaldo dos Santos, na disciplina de Oficina Multimédia do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, numa turma do 12º Ano.

Nas aulas assistidas ao longo do Mestrado, verificámos uma constante falta de autonomia pelos alunos no desenvolvimento dos trabalhos. Notava-se, na verdade, a necessidade e preocupação em reproduzir o exercício do professor cooperante, o que revelava o ignorar dos processos de criação e propósitos da arte. Desta observação podemos concluir que os alunos entendem o multimédia como consecutivos processos de operacionalização para chegar ao produto final. Depois de falarmos com os alunos, percebemos que esta falta de autonomia está relacionada com o desconhecimento do processamento dos programas multimédia que os leva a uma alienação dos processos artísticos, conduzindo-os, por facilitismo, à reprodução automática dos projetos. Esta atitude dos alunos leva-os a desconsiderar as artes tecnologizadas por falta de estímulos imaginativos e criativos.

Neste seguimento, o interesse que desencadeou este estudo relaciona-se com o entendimento das correntes de ensino da educação artística na prática letiva. Tivemos em conta o papel do professor na aprendizagem autónoma do aluno. Para tal, procurámos desenvolver uma abordagem de ensino-aprendizagem que respondesse às dificuldades demonstradas pelos alunos do 12º Ano. Como veremos no primeiro capítulo deste texto, considerámos fazer uma abordagem sobre a educação artística e as correntes de ensino desenvolvidas no século XX ajudando-nos a perceber os processos de ensino e de aprendizagem associados. Na verdade, entender a educação modernista e pós-modernista ajudou-nos a situar a nossa prática letiva.

Considerámos importante trabalhar sobre o papel do professor como facilitador de aprendizagens para desenvolver atitudes mais conscientes e responsáveis nos alunos aquando da execução dos exercícios propostos para a unidade didática implementada. Seguindo neste curso, considerámos importante abordar os estudos de Carl Rogers relativamente às teorias centradas no que se entende por aprender significativamente. Rogers identifica três qualidades essenciais no professor para que se crie um clima de segurança e de incentivo à aprendizagem entre o professor e o aluno (Rogers, C., 1969).

Por forma a aprofundar esta incursão teórica, abordámos as características fundamentais que influenciam o papel do professor no processo da aprendizagem e a apropriação a longo prazo e de forma eficiente dos conteúdos pelos alunos. A contribuição da aprendizagem significativa para a definição de expectativas no futuro do aluno, revela-se em tomadas de decisão e na sua participação ativa no conhecimento adquirido, por forma a modificá-lo até se integrar em si próprio, tornando-o responsável pelo que apreende (Rogers, C., 1959).

A prática letiva que apresentamos neste relatório diz respeito a uma ação pedagógico-didática com aplicação no domínio operativo, que tem como objetivo contribuir para que os alunos criem projetos de comunicação visual nos programas de edição de imagem. Assumindo que os aspetos visuais e criativos são uma fonte de transmissão cultural no processo visual de identificação e entendimento do mundo e da realidade, no primeiro capítulo abordaremos a educação orientada para o estímulo da criatividade, pelo carácter essencial que nos alunos permite desenvolver processos criativos, apurando a expressividade para dar respostas visuais e comunicativas próprias e de acordo com o objetivo de cada proposta. Uma vez que a atividade do professor decorre em contextos específicos, com características particulares que devem ser tidas em conta, faz-se, no segundo capítulo, uma breve caracterização da escola, a sua tipologia, estruturas de coordenação, oferta curricular, bem como a caracterização da turma do 12ºAno, quanto à idade, disciplinas em atraso e origem socioeconómica. No terceiro capítulo focaremos a nossa atenção sobre a unidade didática integrada no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, a disciplina de Oficina Multimédia mas, mais especificamente na apresentação do módulo onde se insere o projeto pedagógico, “A Capa de um Livro” e “Publicidade do Livro”. Aí analisaremos os conteúdos envolvidos, as estratégias de ensino desenvolvidas com base na aplicação do conhecimento a novas situações, no estímulo da criatividade como elemento facilitador de experiências significativas, as competências a desenvolver e respetiva avaliação. Falaremos sobre a planificação do projeto e suas atividades envolvidas e faremos uma descrição sobre as aulas lecionadas. No quarto capítulo apresentamos os resultados obtidos na intervenção pedagógica e as reflexões de análise crítica aos trabalhos dos alunos que nos conduzirão à conclusão deste relatório.

O nosso objetivo primordial é contribuir para um reajustar da realidade de forma a abrir espaço a novas experiências e reintegrá-las no seu processo de desenvolvimento,

permitindo-lhes ajustar os conhecimentos operativos dos programas de multimédia às formas de expressão da comunicação.

CAPÍTULO I

Enquadramento Curricular e Didático

1.1. Um olhar sobre a Educação Artística

Neste primeiro capítulo iremos traçar o desenvolvimento da educação artística no século XX e para tal consideramos necessário descrever as correntes do ensino artístico.

Entendemos a educação artística como um campo onde a prática e a teoria se associam, o que é relevante para obter um resultado íntegro, e onde os processos de ensino e de aprendizagem estão implicados. A complexidade da pedagogia que atualmente existe, nesta área, deve-se às variantes dos próprios processos artísticos e às diferentes correntes de ensino concebidas ao longo do século XX. Assim, importa refletir sobre as correntes de pensamento surgidas ao longo deste século e descrever a própria evolução da educação artística até aos nossos dias. É o que faremos neste primeiro capítulo.

É a partir dos fatores contextuais, históricos e sociais, fruto da evolução da sociedade, que as teorias da educação artística se desenvolvem. O facto de estarmos despertos para a origem das principais correntes de pensamento, faculta-nos, igualmente, um melhor entendimento das causas primárias das metodologias de ensino. A sua análise e reflexão irá permitir-nos erguer conhecimentos mais sólidos sobre as práticas de ensino e definir os princípios em que se baseia a nossa prática letiva.

Ao longo deste estudo abordaremos o campo das expressões. A esse domínio associamos a descoberta do sujeito e dos pares, que envolvem, não apenas o modo como se aprende, comunica ou interpreta, mas também a forma como influenciam os produtos do pensamento. A educação artística abrange um conjunto de aprendizagens que se organizam e estruturam com os mecanismos da razão e da intuição, que estimulam a criatividade. A este último conceito faremos uma abordagem mais à frente.

Para a descrição das correntes de ensino considerámos o autor Arthur Efland (1995) como a principal influência para dar forma ao nosso estudo. Efland apresenta quatro modelos do ensino artístico: o modelo mimético-behaviorista, o modelo expressivo-analítico, o modelo pragmático-reconstrucionista e o modelo formalista-cognitivo.

1.1.1. Modelo mimético-behaviorista

Este modelo vigora até ao final do século XX e tem como base a pedagogia centrada na repetição como forma de aprender a ensinar a prática artística e deriva das teorias comportamentais da psicologia e das teorias miméticas que têm origem em Platão. O processo

de aprendizagem era estabelecido pelo domínio da técnica e a sua prática consistia na imitação da realidade e em copiar os mestres. De certo modo, a ideia de arte relaciona-se, aqui, com a cópia fiel da Natureza e a sua pedagogia com a reprodução dos comportamentos do mestre como ponto de referência. As características predominantes deste modelo assentam na proximidade entre o representado e o real, sendo o produto final o objetivo a conseguir.

1.1.2. Modelo expressivo-psicanalítico

Seguindo este modelo, o indivíduo é o centro criador da sua forma de expressão, pelo que não deve ser influenciada a sua evolução, o que lhe permite desenvolver e apurar a sua sensibilidade. Esta corrente surge no início do século XX e é uma manifestação das teorias da psicanálise. Ganha consistência com a definição do inconsciente e a sua influência, respetivamente, nas condutas do indivíduo. Na prática artística, a qualidade emocional dá forma à expressão do artista, que nasce e se desenvolve a partir da sua intuição e imaginação. Quanto à pedagogia, esta centra-se no sujeito, livre de influências para que a sua criação surja do interior e que daí se eleve. O papel do professor é o de mediador que “respeita a individualidade dos alunos e procura corresponder-lhes de modo diferenciado, sem contudo interferir na revelação do seu potencial criativo” (Sousa, 2007, p. 23). Este modelo, ao contrário do anterior, incentiva os discentes a novas experiências e a produzir objetos inovadores, revelando oposição ao modelo anterior.

Um dos pensadores influentes desta corrente é Herbert Read (1943). Para este autor, os fenómenos criativos são da competência dos processos mentais básicos como “a perceção e a imaginação” (Read, 1943, p.23). Faz referência aos mecanismos da razão e da intuição que, aplicados à investigação, à organização e à criação de novas realidades, são de extrema relevância. Afirmar ainda que, para uma educação equilibrada, é necessária a aplicação de faculdades cognitivas como a memória, a sensibilidade e o intelecto, mas também a capacidade de expressão para com o outro assente na verdade e no valor das ideias (Read, 1943, p.25).

1.1.3. Modelo pragmático-reconstrucionista

A origem deste movimento situa-se no intervalo entre as duas Grandes Guerras, tendo sido acompanhado por uma grande preocupação com a reconstrução social. Neste sentido, a arte assume-se como um meio ou ferramenta para agir sobre a realidade. A este conceito associa-se uma necessidade de mudança. Pedagogicamente, o objetivo é o desenvolvimento

de capacidades do indivíduo para reconstruir o aprendido a partir das experiências vividas, o que demonstra uma readaptação contínua do conhecimento. Esta corrente inspira-se nas propostas elaboradas por Dewey (1859-1952) quando afirma que a construção do pensamento terá de estar voltado para intervir em diferentes contextos sociais. No lugar da aprendizagem, trabalham-se soluções para problemas significativos para os alunos e impulsionadores de novas experiências. O método aplicado nas suas práticas é a resolução de problemas, com o intuito de consciencializar os alunos da realidade para agir sobre ela, implementando a mudança.

1.1.4. Modelo formalista-cognitivista

Este movimento está intimamente relacionado com a necessidade da reorganização curricular, que se gera nos Anos 50. Paralelamente, terá surgido, paralelamente, a necessidade de definir a arte como disciplina, por forma a ser igual para todos, e avaliável, tal como as outras áreas de conhecimento. Foi nos Anos 80 que se implementou o ensino artístico por disciplinas. A arte e a educação são, agora, comuns a todos, a partir de um vocabulário próprio, assim como das regras a adotar na produção artística. Na origem desta corrente estão as teorias que fundamentam a estrutura formal da obra de arte e as teorias cognitivas que justificam a capacidade de perceção, de interpretação e de compreensão.

Segundo Viadel (1997), considerou-se como objetivos, o desenvolvimento de capacidades de compreensão e apreciação da arte, o que envolve o conhecimento de teorias e concepções de arte, assim como o desenvolvimento da capacidade de crítica e de criação artística. Os alunos desenvolvem competências de leitura e de produção artística, ficando capacitados para atribuir novos sentidos à arte e interagir com os elementos da composição formal da obra. O professor surge, neste modelo, como detentor do saber que o aluno “necessita de adquirir para dominar esta área do conhecimento humano.” (Sousa, 2007, p. 24).

No caso do pAnorama nacional, segundo Teresa Eça (2008, p.26-36) “o conceito de educação das expressões artísticas como meio de desenvolvimento cognitivo”, surgiu nos programas de Desenho nos Anos 50 do século XX. Mas foi a partir de 1970 que se deram alterações centradas nas “capacidades de representação” com vista a integrar “educação visual” na terminologia, por se revelar com mais abrangência. A influência de *designers* italianos como Bruno Munari, no fim da década de 70, incluiu o “método de resolução de

problemas” na Educação Visual e no ensino artístico em Portugal até à atualidade. A autora indica que “a educação artística passava pela aprendizagem dos elementos formais da linguagem visual (gramática visual), pela compreensão formal de obras de arte e de *design* (história da arte e do *design*) e pela aprendizagem de métodos de trabalho artísticos (conhecimento e utilização de meios, instrumentos e suportes)” (Teresa Eça, 2008, p.26-36).

A autora indica duas perspetivas do ensino formal da educação artística em Portugal; uma expressionista, ligada à corrente modernista da educação artística e a outra construtivista, ligada a uma transformação social. Segundo a autora:

“Um dos pontos fortes do nosso sistema de ensino é a flexibilidade de operacionalização do currículo, dando-se alguma margem de liberdade aos professores, que podem tomar como finalidade principal da educação visual o desenvolvimento da compreensão da cultura visual através de estratégias de interpretação a partir de objetos (físicos ou mediáticos), que constituem a cultura visual. Esse tipo de enfoque engloba muitos processos cognitivos e metacognitivos e vai além da simples resolução de problemas de produção artística. A cultura visual é um universo de significados” (2008, p.26-36).

No currículo nacional do ensino básico, a formação artística e as suas aprendizagens realizam-se a partir do desenvolvimento das expressões, no ensino pré-primário; do ensino artístico generalista no 1º ciclo; da educação artística e tecnológica no 2º ciclo; e das expressões e tecnologias no 3º ciclo. O ensino das artes como forma de aquisição de competências que possibilitam sequência de estudos ou a integração em percursos profissionais artísticos alcança-se no ensino secundário (Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais) e no ensino profissional especializado.

1.2. Do ensino artístico modernista ao pós-modernista

Podemos constatar que, ao longo do século XX, o ensino centrado na cópia como forma de aprendizagem deixa de parte a liberdade de expressão, essencial na produção artística em que a capacidade imaginativa é fundamental para desenvolver objetos com cunho próprio. Constatamos ainda que o ensino voltado para o desenvolvimento da subjetividade do aluno é rudimentar quando se espera uma resposta do objeto artístico à realidade de uma reconstrução social, tão preponderante nos contextos sociais em que se formou a corrente pragmático-reconstrucionista. Entender a arte como um meio para atuar na sociedade não preconiza, na totalidade, a sua inserção na organização curricular, tendo sido, por isso, necessário estabelecer um conjunto de normas que tornasse o objeto artístico aprendível e

avaliável. Na contemporaneidade, podemos observar que os currículos do ensino artístico são concebidos em função dos pontos de vista dos vários modelos educativos.

A educação artística da época modernista é fortemente marcada pelos quatro modelos de ensino, claramente relacionados com o termo “manualidades expressivas”, como refere Maria Acaso (2009, p.90). O objetivo das práticas artísticas prevê processos técnicos centrados num fim último, a produção, ignorando o processo de análise. Não se contemplando a produção artística como um processo intelectual, pretende-se que o aluno desenvolva habilidades técnicas e que produza em função da sua sensibilidade e imaginação. Para tal, o currículo artístico está focado no ensino e na aprendizagem de diversas técnicas. Os processos de análise referem-se apenas aos conteúdos da História da Arte.

Foi em 1965 que a educação artística se estruturou como um conjunto organizado de conhecimentos disciplinares, com o argumento de Manuel Barkan de que o trabalho artístico obedece a objetivos concretos, integrando conteúdos, metodologias e resultados sujeitos a uma avaliação quantitativa. Mas é em 1987 que se consolida a educação artística em quatro disciplinas fulcrais: criação artística, história da arte, crítica da arte e estética, cujos objetivos eram a criação, o entendimento e a apreciação da linguagem visual e da arte. É a partir deste momento que o currículo fica estruturado em unidades didáticas que incorporam conhecimentos, competências e capacidades que podem ser avaliados. Os professores ficaram habilitados a ensinar os alunos a produzir objetos artísticos, a analisar, interpretar e avaliar as produções, compreender a evolução da arte na história e a entender e justificar a sua interpretação a partir de um léxico visual artístico.

No entanto, não se considera em nenhuma das áreas artísticas o desenvolvimento do espírito crítico do aluno, sendo que a produção contempla apenas as especificidades técnicas. A história aborda os períodos artísticos próprios da cultura ocidental, a crítica trata da análise de um conjunto de imagens que dizem respeito a um determinado assunto, e de uma forma ligeira, e a teoria da arte foca-se nas reflexões de autores considerados influentes no mundo da arte. O processo de análise de imagens dispõe de um caráter, predominantemente, formal e esquece-se de incluir questões como a etnia, classe social e género.

Ao considerar os quatro modelos do ensino artístico, podemos concluir que a influência de todos foi importante para a implementação da educação artística como

disciplina. Na década dos Anos noventa, contudo, questiona-se a fidelidade do modelo formalista-cognitivista à luz de uma sociedade onde a diversidade cultural é cada vez maior.

Foi no início dos Anos noventa que surgiu o currículo multicultural, atribuindo as mesmas oportunidades a todos os alunos, independentemente da sua etnia, sexo ou classe social. E o currículo da educação artística em uso até então, foi sendo abandonado por não contemplar as minorias. Podemos dizer que a construção do currículo multicultural o relacionar com o pós-modernismo, pelo objetivo de promover a compreensão entre indivíduos de etnias diferentes através da mudança de percepções e atitudes.

Ficam desadequados os conceitos da arte modernista tais como: “a arte é uma linguagem universal, a arte só pode ser interpretada por especialistas de arte, todo o tipo de arte pode ser interpretado desde os parâmetros da arte ocidental” (Acaso, 2009, p.103). Sente-se a necessidade de rever e criar novos valores.

Surge como proposta o ensino reformista, que se empenha na alteração da educação artística a partir dos modelos já estabelecidos. Prevê, para a construção do currículo, manter os conteúdos centrados na cultura ocidental, mas adotando pontos de vista de outras culturas. No que respeita à transmissão de conteúdos relacionados com a homossexualidade e o racismo, este modelo privilegia recorrer ao pensamento criativo apropriando-se de uma satisfação artística. Considera ainda que, para entender uma obra de arte não é necessário situá-la no seu contexto, sendo que há muitas obras que não temos informação suficiente. A sua posição é pluralista, considerando ser um modelo de organização curricular que interage com outros. No ensino reformista é consentido incluir exemplos de outras culturas, sendo embora predominante a cultura ocidental a predominante, pois é praticamente impossível ao professor de arte dominar os conteúdos de diversas culturas. Por último, considera que o professor de arte não tem como objetivo desenvolver a consciência social.

Podemos concluir então, que no momento presente da pedagogia da arte, existem várias referências dos modelos de ensino colocados em prática, sendo cada vez mais difícil de reconhecer qual o mais importante ou caracterizá-lo. Como professores, consideramos fundamental estar despertos para um mundo em constante mudança e encaminhar os alunos na direção do seu contexto cultural contemporâneo. Mas, para que isso aconteça, é necessário alargar os campos letivos ao exterior da escola. Assistimos, assim, a um conflito entre o que devemos ensinar e o como devemos ensinar.

Elisabeth Delacruz (2009) no seu documento “From Bricks and Mortar to the Public Sphere in Cyberspace: Creating a Culture of Caring on the Digital Global Commons”, afirma que a educação artística beneficia do facto de ser uma disciplina que não tem um peso equivalente a Matemática ou Português no programa curricular, o que permite aos professores de arte criar na sala de aula um ambiente que aproxima os alunos do mundo real e que os orienta a agir sobre ele. Segundo a autora, o trabalho do professor de artes do ensino secundário pressupõe uma adaptação entre os conteúdos do currículo e uma reordenação das técnicas operativas ao contexto da população escolar a que se dirige. Visa um trabalho de adequação didática às dificuldades dos alunos, à sua cultura e ao espaço educativo, fazendo uma ligação significativa entre os temas que mais preocupam os alunos e os programas ajustados a estudar ao longo de cada Ano. Deste modo, os professores têm de adaptar algumas das regras implementadas pelo Ministério da Educação e pelas direções das escolas e de projetar um programa que vá ao encontro das preocupações dos alunos, programas de estudo mais relevantes e humanos.

Na nossa prática letiva, procuramos seguir estas propostas associadas ao desenvolvimento de uma abordagem aproximada e de uma aprendizagem significativa, de modo a promover a participação ativa do aluno e a sua capacidade de gerar novos significados a partir do conhecimento adquirido, como veremos mais detalhadamente no terceiro capítulo. Para tal, consideramos pertinente abordar, seguidamente, os processos de aprendizagens significativas, concentrado-nos no papel do professor como facilitador de aprendizagens.

1.3. Processos de Aprendizagens Significativas

A nossa perspetiva sobre os processos de aprendizagens significativas insere-se no modelo de ensino pragmático-reconstrucionista no que respeita ao espaço que o professor atribui ao aluno para ser ele próprio a construir a sua aprendizagem. Consideramos que o processo de aprendizagem não está relacionado apenas com as características do aluno, mas também com o ambiente educativo, que afeta os seus pensamentos e as ações, pois constitui um elemento fundamental na experiência de aprendizagem. Ao refletir sobre o papel do professor, constatamos que a capacidade de explicar, comunicar e clarificar os conteúdos e de estabelecer relações próximas com os alunos, são outras variáveis importantes que contribuem para um contexto educativo otimizado. Consequentemente, consideramos importante refletir sobre a variável do relacionamento pessoal entre professor e aluno

aplicado à aprendizagem (Monteiro, S., Almeida, L. S., Cruz, J. F. A. & Vasconcelos, R. M., 2010).

No desenvolvimento da experiência letiva, foi detetado que a maior dificuldade sentida pelos alunos assentava em entender os programas de multimédia como potenciais ferramentas de expressão e de comunicação visual. Na verdade, era-lhes difícil conseguir separar um conjunto de processos técnicos de uma determinada tecnologia e aplicá-los à criação de uma composição de comunicação visual, onde o saber ver e saber interpretar códigos visuais é fundamental para desenvolver o processo comunicativo de forma a aprofundar o conhecimento expressivo. Seria importante desconstruir a imagem criada pelos alunos sobre a perspetiva puramente técnica dos programas de multimédia. Citando Walter Benjamin na sua obra “A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica” de 1930, refiro-me essencialmente à falta de uma personalidade nos objetos criados.

“(…) mesmo na reprodução mais perfeita falta uma coisa: o aqui e agora da obra de arte – a sua existência única no lugar em que se encontra. (...) O aqui e agora do original constitui o conceito da sua autenticidade.” (1992, p.77)

Nesse sentido, entendemos o papel do professor fundamental para substituir essa imagem criada, para fazer entender esses mesmos programas como mais uma ferramenta de expressão e de comunicação visual, a partir do desenvolvimento de atitudes mais conscientes e responsáveis nos alunos.

Torna-se igualmente importante refletir sobre os princípios fundamentais da participação ativa do aluno no processo de aprendizagem enunciados por Carl Rogers (1969) na obra “*Freedom to Learn*”, e analisar, também, as principais características da influência do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Basicamente, pretendemos pensar de que forma as qualidades atitudinais no relacionamento pessoal entre o professor e o aluno contribuem para uma aprendizagem significativa e ajudam a aplicar o conhecimento adquirido em sala de aula a novas situações do mundo real do aluno, atribuindo novos significados e promovendo a consciência crítica do indivíduo nas relações com a sua realidade.

Carl Rogers, pai da psicologia humanista, desenvolveu teorias no ensino centradas na pessoa, atribuindo características essenciais aos professores, facilitadores da aprendizagem, com base na empatia e na preocupação com os alunos. Rogers afirma que o aluno tem interesse e a tarefa do professor é dirigi-lo, libertando-o e ajudando-o a seguir os seus

instintos, despertando a sua curiosidade. A aprendizagem será significativa para o aluno se este trabalhar sobre problemas que para ele sejam reais, exigindo do professor que seja um ser genuíno e congruente (*Significant Learning in Therapy and in Education*, Rogers, C. 1959). Nesta obra, a facilitação da aprendizagem é referida como objetivo fundamental da educação e para o alcançar a responsabilidade recai sobre as qualidades atitudinais no relacionamento pessoal entre o professor e o aluno. São nomeadas três qualidades deste processo: a autenticidade é a qualidade fundamental para as outras se desenvolverem, já que a capacidade do professor de comunicar os seus sentimentos torna a relação mais próxima com os alunos; a disponibilidade do professor para a valorização do aluno enquanto pessoa, a aceitação de sentimentos pessoais que promovam ou perturbem a aprendizagem, e a compreensão empática, isto é, uma consciência sensível para compreender as reações do aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo Rogers (1969), a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno está a resolver problemas concretos, podendo ser facilitada por um professor genuíno e congruente, que demonstre consideração positiva e atenue os sentimentos de medo, expectativa e desânimo envolvidos nesse processo de aprendizagem. Caracteriza este processo como tendo uma qualidade de envolvimento pessoal centrada no todo da pessoa, sentimentos e aspetos cognitivos. A satisfação, o impulso de aprender e compreender vem do íntimo do aluno, levando-o a avaliar-se e determinar se está na direção que pretendida, modificando comportamentos, atitudes e podendo mesmo mudar a sua própria personalidade. Este é, portanto, um processo iniciado pelo aluno.

Para ser possível aplicar o método de ensino orientado para a aprendizagem significativa, tivemos de recorrer às recentes teorias sobre as dinâmicas de trabalho em sala de aula, nomeadamente a dinâmica da prática orientada para aprender algo profundamente até conseguir implementá-la em contextos diversos e a dinâmica de aumentar o conhecimento, a partir de uma interação que desafie o nosso entendimento (John Bain, 1991).

Segundo Paul Ramsden (1992), a aprendizagem significativa permite a apropriação a longo prazo dos conteúdos, a capacidade de aplicar o conhecimento em novas situações e a capacidade de gerar novos significados. As características de uma abordagem profunda da aprendizagem, em que os fatores de natureza instrutiva e sócio-afetiva são importantes nos professores, concorrem para um contexto educativo otimizado. O cuidado em escolher o material didático que permita uma interpretação significativa por parte dos alunos, poderá ajudar a integrar o conteúdo em conhecimento já existente. Este método promove uma participação ativa dos alunos na aprendizagem, que lhes permite definir claramente as suas

expectativas e favorecer-lhes oportunidades de escolha responsáveis no conteúdo do estudo, interesse e conhecimento do assunto. O exemplo da proposta de trabalho criado pela professora mestranda teve em conta estes princípios. Os suportes para uma aprendizagem autónoma baseiam-se em estratégias de desenvolvimento auto-dirigido da aprendizagem, por forma a controlar os níveis de ansiedade provocadas pelas falhas e a valorizar os sucessos. As atividades de sala de aula devem levar à participação ativa do aluno por forma a desenvolver planos, refletir sobre os mesmos, processar informação relacionando-a com resultados da aprendizagem, promovendo a interação com os outros (RAMSDEN, 1992, Zimring, F. 1994).

Em síntese, o papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos implica capacidade de explicar, comunicar e clarificar os conteúdos, domínio das matérias que são lecionadas por forma a adaptar o seu conteúdo à realidade dos alunos, capacidade de organizar, estabelecer e comunicar objectivos, orientados para o rendimento, fornecer o *feedback* apropriado e positivo e o estímulo à sua participação ativa do aluno. Os fatores de natureza sócio-afetiva estão relacionados com a preocupação e o respeito pelos alunos, o ser flexível, o ter sentido de humor e a capacidade para estabelecer relações próximas com os alunos (Ramsden, 1992; Korthagen, 2004).

Verifica-se, assim, que as características mais importantes de um professor, referidas pelos alunos, vão para além da capacidade de ensinar e de transmitir conhecimento. O ambiente de aprendizagem está relacionado com o entusiasmo do professor, o interesse depositado na transmissão dos conteúdos envolvendo-os no processo de ensino e aprendizagem e garantindo um estudo mais significativo (Monteiro, S., Almeida, L. S., Cruz, J. F. A. & Vasconcelos, R. M., 2010).

Na nossa experiência letiva procuramos seguir estes princípios, proporcionando um ambiente educativo capaz de estimular o pensamento criativo e promover a consciência e responsabilidade pelas decisões tomadas pelos alunos. Este assunto é aprofundado no ponto seguinte, A Educação orientada para o Estímulo da Criatividade.

1.4. A Educação orientada para o Estímulo da Criatividade

A criatividade é uma capacidade que se manifesta nos indivíduos e precisa ser exercitada. Neste sentido, a educação orientada para o seu estímulo da criatividade poderá incutir uma atitude criativa quanto a situações novas, a partir da criação de novos processos e novas formas de estar e de ver. Neste sentido, ao considerarmos o professor como o facilitador de aprendizagens e o gerador de situações novas, estamos a direcioná-lo no sentido

de ser o promotor de um ambiente favorável e um impulsionador da educação orientada para o estímulo da criatividade.

Analisando a literatura relativa à criatividade no ensino, constata-se ser fundamental que o sistema de ensino permita a integração, no processo ensino-aprendizagem, de um conjunto de circunstâncias que promovam a criatividade, para que os alunos atribuam diferentes respostas a um mesmo problema através da apropriação dos conhecimentos e sua consequente transformação para o resolver de forma adequada a uma dada situação.

A valorização da criatividade tem demonstrado ser um dos objetivos educacionais na concepção dos currículos. O relatório final da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (1988), salienta a influência do desenvolvimento da criatividade na educação com vista a preparar a sociedade para as mudanças afirmando que *"para uma sociedade mais aberta e dinâmica, precisamos de uma escola mais criativa, inovadora, ativa"*.

As instituições de ensino representam o espaço indicado para aplicar e aprofundar os processos de desenvolvimento da criatividade dos alunos. É importante criar um ambiente favorável e encorajador onde seja possível expor as ideias criativas, reconhecendo-as e valorizando-as. Para uma aplicação prática do desenvolvimento da criatividade é importante os professores e educadores criarem um espaço de discussão, aceitarem perspectivas divergentes, utilizando uma variedade de recursos que promova a expressividade criativa.

Esta concepção do papel do professor baseia-se nas teorias desenvolvidas por Sternberg (1985) e por Sternberg & Lubart (1995), que afirmam ser fundamental o educador incitar o desenvolvimento da criatividade e para isso é necessário ensinar os alunos a alcançar uma harmonia entre o raciocínio sintético - estabelecer relações entre aquilo que se conhece e o que não se conhece, o raciocínio analítico - previsão das consequências de uma ideia criativa testando-a, e a capacidade prática - concretização das ideias, comprovando a relevância das mesmas.

Igualmente importante na nossa definição do papel do professor e do educador para o estímulo da criatividade na educação, são as seguintes propostas para promover e desenvolver a criatividade nos alunos, apresentadas por Sternberg e Williams (1999):

Ensinar criativamente, empenhando-se em desempenhar um papel de modelo, no sentido em que “as crianças desenvolvem a criatividade (...) quando lhes é mostrada”;

Desenvolver e promover a autoeficácia, capacidade que os ajudará a ultrapassar obstáculos;

Elaborar ideias e hipóteses em direção à resolução de problemas, estimulando o pensamento criativo, dando liberdade para tomar decisões na concretização de trabalhos e projetos;

Impulsionar a geração de ideias novas a partir do *feedback* positivo independentemente da sua qualidade;

Apoiar na fundamentação e desenvolvimento de raciocínios no sentido de identificar e ampliar o espectro de ideias novas com qualidade de criação artística;

Incentivar a correr riscos sem ter medo de errar, no sentido de fazer uma avaliação das repercussões dos mesmos;

Promover a flexibilidade acentuando a ideia que a ação criadora não vê resistência;

Ajudar a ultrapassar obstáculos, evidenciando o esforço dos alunos em superá-los independentemente do sucesso obtido;

Incentivar a tomada de consciência e responsabilidade pelas decisões tomadas, por forma a entender o seu processo criativo, uma forma de autoconhecimento;

Incentivar a autorregulação, capacidade que os ajudará a orientar o seu processo de criação conscientemente e adequado às suas inspirações;

Procurar referências com as quais os alunos se identificam e entusiasmo, promover o espírito de iniciativa para ir ao encontro daquilo com que se identificam;

Incentivar a procura de ambientes que estimulem a criatividade, encorajando-os a colaborar com coletivos criativos.

Se o professor e educador der o exemplo e motivar os alunos, eles responderão, naturalmente, com entusiasmo e dedicação, desenvolvendo uma atitude positiva na sala de aula. Ao incentivar essa atitude com a crítica construtiva, está a encorajá-los para pensar e trabalhar autonomamente. Estimular a criatividade na escola pode ser algo transversal a todas as áreas de ensino. Contudo, pensamos ser nas áreas artísticas que melhor se poderá aprofundar a ação criadora. Nas nossas atividades letivas procuramos colocar questões significativas aos alunos relativamente à imagem ilustrativa contextualizada com o conteúdo, dando liberdade ao seu processo criativo e *feedback* positivo, como procuraremos demonstrar no terceiro capítulo.

CAPÍTULO II

Contexto Escolar

2.1. Caracterização da Escola

Para um melhor entendimento do contexto educativo aplicado a este relatório, decidimos fazer a caracterização da escola, relacionando-a com a atividade profissional exercida pelo professor e as características dos alunos com quem este trabalha.

A Escola Professor Reynaldo dos Santos foi, há alguns Anos atrás, uma escola muito procurada pelos alunos que pretendiam frequentar o curso científico-humanístico de artes visuais. Assim, esta foi, ao longo dos Anos, a escola da região norte de Lisboa e da margem direita do rio Tejo, que aplicou maiores verbas para corresponder às necessidades destes alunos.

Presentemente, tem havido uma diminuição do número de alunos inscritos na vertente artística, embora a Escola continue preparada para dar resposta.

Em 2007-2008 entrou em funcionamento o Agrupamento de Escolas Professor Reynaldo dos Santos (AEPRS), situado no município de Vila Franca de Xira, resultante da fusão entre a Escola Secundária com o 3º Ciclo Professor Reynaldo dos Santos, e o antigo Agrupamento Dr. Sousa Martins.

O Agrupamento atual é formado por seis estabelecimentos de ensino e educação:

Os jardins de infância (JI) do Bairro do Paraíso e A-dos-Bispos;

A Escola Básica com Jardim de Infância (EB1/JI) Dr. Sousa Martins;

As escolas básicas do 1º Ciclo (1.º CEB) de A-dos-Bispos e do Bairro do Paraíso;

E a Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos - Escola Sede.

O número de alunos inscritos em 2013, Ano em que foi elaborado o documento do Projeto Educativo de Escola mais atual, é de 1445, frequentando 776 a Escola Sede.

Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos

Quadro 1 - População Escolar em 2013

DISCENTES			
Nível de ensino		Nº alunos	Totais
Ensino Básico	3º ciclo	356	356
Ensino Secundário	Cursos Científico-Humanísticos	329	383
	Cursos Profissionais	54	

	Curso de Educação e Formação Nível II, Tipo 2	37	37
Número total de alunos			776
PESSOAL NÃO DOCENTE			
Assistentes operacionais			29

2.2. Localização

Rua 28 de março - Bom Retiro

2600-053 Vila Franca de Xira

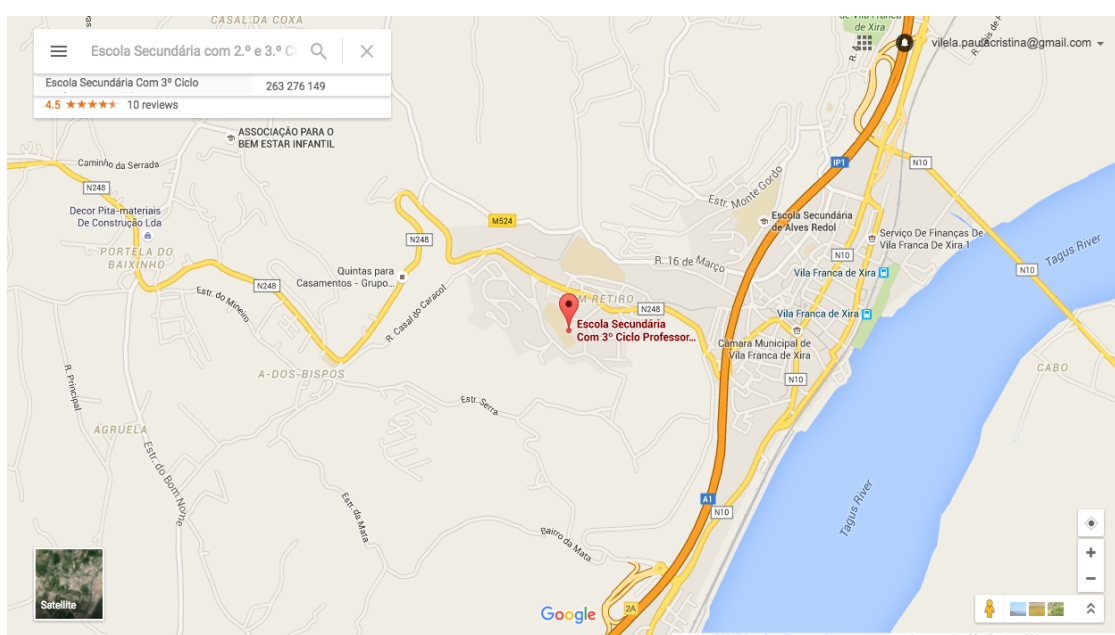


Fig. 1 - Mapa da Escola (fonte: GoogleMaps)

2.3. Orientação estratégica do ensino no AEPRS

Quadro 2 - Orientação estratégica do ensino no Agrupamento de Escolas Professor Reynaldo dos Santos

	Número	%
Transitaram	747	51,7
Não transitaram	106	7,3
Concluíram	344	23,8
Não concluíram	97	6,7
Anulação de Matrícula	7	0,5
Transferidos	74	5,1

Excluídos por faltas	13	0,9
Certificação Escolar	2	0,1

Após uma análise da evolução da taxa de sucesso escolar, por Ano do ensino regular, entre os Anos 2007-2008 e os Anos 2012-2013 do Agrupamento, e comparando aos resultados nacionais no mesmo período, concluímos que as taxas de variação positiva e negativa são baixas, apontando para os 5%. (Anexo 1)

Quadro 3 - Taxas de variação dos resultados comparativamente aos valores nacionais em 2012-2013

Ano de Escolaridade	Variação favorável	Variação desfavorável
7º		-3,75%
8º		-5,68%
9º		-12,48%
10º		-3,79%
11º		-1,77%
12º	5,09%	

Constata-se que, em 2012-2013, as taxas de variação comparativamente com os valores nacionais, são claramente desfavoráveis ao Agrupamento. Deve-se salientar que a taxa de insucesso vai aumentando significativamente ao longo do 3º ciclo, sendo o 9º Ano, em que os alunos são submetidos a exame nacional, aquele que apresenta maior variação negativa. Contrariamente, no Ensino Secundário regista-se uma evolução positiva, sendo o 12º Ano de escolaridade o único que apresenta valores positivos.

Quadro 4 - Evolução do aproveitamento dos Cursos Profissionais e de Educação e Formação

Cursos	Ano lectivo	Taxa de sucesso (variação)
Profissionais	2008-2009	3,83%
	2012-2013	-11,08%
Educação e Formação	2010-2011	8,22%
	2012-2013	-14,35%

Nestes cursos, verifica-se uma variação desfavorável ainda mais acentuada. (Anexo 1)

2.4. Estruturas de Coordenação

O Conselho Geral é o órgão da direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do Agrupamento, assegurando a participação e a representação da comunidade educativa.

Entre as suas competências estão a eleição do respetivo Presidente e do Diretor, a aprovação, acompanhamento e avaliação do Projeto Educativo de Escola e dos Planos Anuais de Atividades, a aprovação do Regulamento Interno, apreciação dos resultados do processo de avaliação interna do agrupamento.

O Director Executivo é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e de recursos humanos. É ele quem representa o Agrupamento.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

As suas principais competências relacionam-se com a formação contínua do pessoal docente e não docente, a definição de critérios gerais de orientação escolar, de diversificação curricular e a elaboração dos Critérios de Avaliação.

A Associação de Pais é independente e resulta do reconhecimento do direito dos pais e encarregados de educação de participação na vida do agrupamento. O Agrupamento disponibilizará, dentro das suas possibilidades, os meios técnicos e logísticos necessários à normal atividade das associações de pais e encarregados de educação, nomeadamente instalações, informação sobre todos os normativos legais e regulamentares relacionados com a vida escolar e realização de reuniões com a direção, ou outros órgãos de gestão.

2.4.1. Entidades de que dependem as estruturas

. Ministério da Educação

. Direção de Serviços da Região de Lisboa e Vale do Tejo

. Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo

2.4.2. *Parcerias* – desenvolve trabalhos em simultâneo e de comum acordo com:

. Câmara Municipal de Vila Franca de Xira

. Junta de Freguesia de Vila Franca de Xira

. Associação do Comércio, Indústria e Serviços dos Conselhos de Vila Franca de Xira e Arruda dos Vinhos

. Bombeiros Voluntários de Vila Franca de Xira

. Centro de Acolhimento Temporário

. Conservatório Regional Silva Marques

. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

. Leitura e Igualdade de Género e de Oportunidades

2.4.3. *Protocolos* – dá apoio a:

. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

2.4.4. *Participação em Projetos Nacionais:*

. Desporto Escolar

. PlAno da Matemática II

. Rede de Bibliotecas Escolares

. PlAno Nacional de Leitura

. Programa de Educação para a Saúde

. Empresários Pela Inclusão Social

. Comenius - Sabores da Europa

2.5. Número de Turmas do Ensino Básico e Secundário

Quadro 5 - Número de Turmas do Ensino Básico e Secundário

3.º Ciclo		Secundário	
7.º Ano	5	10.º Ano	6
8.º Ano	5	11.º Ano	7
9.º Ano	5	12.º Ano	5
TOTAL	15	TOTAL	18
TOTAL DE TURMAS		33	

2.6. Organização de Departamentos

Quadro 6 - Organização de Departamentos e Grupos de Recrutamento

Departamentos Curriculares	Grupos de Recrutamento
Departamento de Línguas	
Português/Francês	300/320
Inglês	330
Departamento de Ciências Sociais e Humanas	
E. M. R./História/Filosofia	400/410
Geografia/Economia e Contabilidade	420/430
Departamento de Matemática e Ciências Experimentais	
Matemática	500
Física/Química	510
Biologia e Geologia	520
Informática	550
Departamento de Expressões	
Educação Tecnológica	530
Artes Visuais	600
Educação Física	620
Educação Especial	910/920

2.7. Oferta Curricular

Quadro 7 - Oferta Curricular

Ensino Regular	Ensino Básico	3º Ciclo
	Ensino Secundário	Cursos Científico-Humanísticos
		Ciências e Tecnologias
		Ciências Socioeconómicas
		Línguas e Humanidades
Curso Vocacional	Ensino Básico	Artes Visuais
		Organização Administrativa e Documental
		Acabamentos Gráficos
Cursos Profissionais	Ensino Secundário	Diagnóstico e Reparação de Avarias nos Equipamentos Informáticos
		Técnico de Turismo
		Técnico Gestão e Programação de Equipamentos Informáticos
		Técnico de Multimédia
		Técnico de Transportes
		Técnico Gestão e Programação de Sistemas Informáticos

2.8. Grupo 600

Quadro 8 – Grupo 600

Ensino Básico				
7º	Oferta de Escola - Educação Artística, Formação Musical, Teatro e Dança	Educação Tecnológica	Educação Visual	
8º				
9º				
Ensino Secundário				
10º				
11º	Design,	Desenho A	História e	Geometria

	Comunicação e Audiovisuais		Cultura das Artes	Descritiva
12º	Design, Comunicação e Audiovisuais	Desenho A	História e Cultura das Artes	Geometria Descritiva

2.9. Sala de Aula Multimédia e Equipamento

A sala de aula de Oficina Multimédia B é composta por 16 Computadores, com *software* de edição gráfica, vídeo e áudio com acesso à Internet. Para tal estão equipados com placa gráfica e placa de rede. Os alunos utilizam com frequência o *GoogleDrive*. Está equipada ainda com *scanner* de formato A4, com ligação USB. Tem à disposição dos alunos uma câmara fotográfica digital e outra de filmar, uma impressora a jato de tinta de qualidade fotográfica, um projetor multimédia e tela de projeção.

2.10. Caracterização da Turma do 12º Ano

2.10.1. Contexto Pessoal e Escolar

Quadro 9 - Contexto Pessoal e Escolar da Turma do 12º Ano

		Nº de Alunos
Sexo Feminino		8
Sexo Masculino		4
Retenções		1
Disciplinas em atraso?		7
Freguesia de Residência	Alhandra, Calhandriz e São João dos Montes	3
	Vila Franca de Xira	5
	Castanheira do Ribatejo e Cachoeiras	2
	Alverca do Ribatejo e Sobralinho	2
Deslocação Casa-Escola	A pé	4
	Autocarro	5
	Automóvel	3
Tempo que leva a deslocar-se	5-15min.	9
	15-30min.	3

Em casa, fala sobre a escola?	Sim	9
	Não	3
Faixa Etária	17-19	

2.10.2. Contexto Social e Económico dos Pais

Quadro 10 - Contexto Social e Económico dos Pais dos Alunos da Turma do 12º Ano

Idade dos Pais		Idade das Mães		Habilitações do Pai		Habilitações da Mãe	
30-39	1	30-39	1	2º Ciclo	1	1º Ciclo	1
40-49	6	40-49	7	3º Ciclo	4	3º Ciclo	4
50-59	4	50-59	4	Ensino Secundário	4	Ensino Secundário	2
60-69	1	60-69	0	Ensino Superior	3	Ensino Superior	5
Emprego do Pai		Emprego da Mãe		Nº de elementos do Agregado Familiar			
Empregado	11	Empregada	10	3		5	
Reformado	1	Desempregada	2	4		7	

Os dados das tabelas foram retirados de um questionário realizado no primeiro período do Ano letivo pelo professor cooperante, Rui Castro Lobo.

A turma do 12º Ano de escolaridade, é composta por doze alunos, oito raparigas e quatro rapazes. As idades dos alunos compreendem os dezassete e os dezanove Anos. Todos os alunos transitaram do 11º Ano de escolaridade à exceção de um aluno, e sete alunos têm disciplinas em atraso. Para nove dos alunos é normal falar em casa com os pais sobre assuntos escolares.

O comportamento da turma é considerado pela maioria dos professores da turma com a classificação de bom. O nível socioeconómico geral é médio alto, adivinhando-se uma estrutura familiar estável, onde predominam agregados com níveis de formação académica elevados.

O aproveitamento escolar da turma é satisfatório e os alunos são esforçados e responsáveis. Verificámos que durante as aulas houve um ambiente educativo salutar promovido por dinâmicas de espírito de equipa e de cooperação, no entanto há a relatar alguns casos de pouco envolvimento ou dificuldades nas atividades propostas, revelados quer na apresentação dos trabalhos finalizados e nas tarefas executadas, quer na assumida dependência da orientação do professor ao nível técnico.

CAPÍTULO III

Unidade Didática

3.1. Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

O curso Científico-humanístico de Artes Visuais é constituído por uma componente de formação geral e outra específica. A formação geral é composta pelas disciplinas de Português, Língua estrangeira I, II ou III, Filosofia e Educação Física. Apenas o Português e a Educação Física fazem parte dos três Anos de escolaridade do Ensino Secundário. A componente de formação específica compreende as disciplinas: Desenho A, obrigatória nos três Anos; Geometria Descritiva A, Matemática B e História da Cultura e das Artes, disciplinas bienais de entre as quais o aluno deve escolher duas; Oficina de Artes, Multimédia B e Materiais e Tecnologias, frequentadas apenas no 12º Ano. O aluno deverá ainda escolher no último Ano do curso uma das seguintes disciplinas, (que dependem da oferta do projeto educativo de escola): Antropologia, Aplicações Informáticas, Ciência Política, Clássicos da Literatura, Direito, Economia C, Filosofia A, Geografia C, Grego, Língua Estrangeira I, II ou III Psicologia B.

A disciplina de Formação Cívica é anual, sendo frequentada apenas no 10º Ano. A de Educação Moral e Religiosa é facultativa. (Ver anexo 2).

3.1.1. A disciplina de Oficina Multimédia B

A estrutura desta disciplina reforça o carácter prático e a aprendizagem do multimédia, integrando conteúdos anteriormente adquiridos como o desenho, a aguarela, a pintura, a fotografia, entre outros.

Estes conteúdos plásticos e/ou visuais são pois integrados no contexto digital, podendo assim desenvolver-se um processo de criação de narrativa multimédia.

Os propósitos norteadores enunciados pelos documentos oficiais do Ministério da Educação para a referida disciplina transcrevem-se de seguida:

“apreender e desenvolver os conceitos de base técnica de suporte ao desenvolvimento multimédia; desenvolver a capacidade de integrar conhecimentos “tradicionais” no contexto de multimédia digital; desenvolver a capacidade de interligar meios diferenciados num todo com significação e narrativa multimédia; desenvolver as capacidades individuais e coletivas de interrogação e compreensão dos meios de produção visual e audiovisual em oposição, complemento e integração com os meios multimédia; promover a capacidade de análise e de crítica de produtos e trabalhos existentes no sentido de treino e aprofundamento das capacidades de melhoria de padrões de qualidade existentes.”

Os objetivos a serem atingidos pelos alunos, podem ler-se no mesmo documento:

“dominar os conceitos base nucleares associados aos diferentes componentes multimédia de modo a desenvolver uma autonomia de conhecimento, independente de aplicações específicas e particulares, gerando uma capacidade de adaptação a diferentes ambientes e processos de trabalho; conhecer, dominar e utilizar as ferramentas de tratamento e geração de material digital para multimédia nas suas diferentes vertentes (imagens, gráficos, sons, vídeos, animações...); desenvolver as capacidades de organização e desenvolvimento de projetos multimédia; gerir e desenvolver projetos de pequena dimensão (projetos individuais) ou de média dimensão (projetos em grupo); explorar e reutilizar material de áreas afins e complementares (desenho, pintura, escultura, vídeo, animação...), fazendo o seu aproveitamento e integração no contexto de material digitalizado para promoção e desenvolvimento de projetos multimédia; aprender a analisar e criticar trabalhos, os seus e de terceiros, numa perspetiva de melhoria de formas e conteúdos; desenvolver formas de colaboração em equipa que permitam levar a cabo os objetivos traçados na prossecução de um projeto.” (Ver anexo 3)

3.1.2. Unidade didática 2 - Imagem Digital

O módulo de Imagem Digital insere-se no campo do desenho digital bidimensional, e diz respeito à utilização do programa de desenho por mapas de *bits*, *Adobe Photoshop*. O mapa de *bits* é a forma como uma imagem é representada ao nível da informação e corresponde a uma grelha formada por linhas ortogonais onde se estrutura a informação disposta por pixéis. O pixel - elemento mínimo de imagem - é o espaço criado pelo cruzamento dessas linhas. Cada pixel ocupa uma determinada posição de coordenadas de uma matriz. A cada um destes pontos corresponde uma cor. O desenho, ou a imagem, é formado por uma grelha de pontos de diferentes cores. E quantos mais pontos tiver a imagem maior definição terá. O aspeto mais relevante do uso deste tipo de desenho é a possibilidade de aplicação de qualquer técnica, o que permite uma aproximação ao desenho manual, interagindo com a manipulação das cores e das sombras (Chapman, Nigel & Chapman Jenny, 2004).

Este módulo expõe os conceitos e técnicas utilizados no tratamento digital da imagem, evoluindo, ao longo dos conteúdos programáticos, da utilização de ferramentas mais básicas para as mais complexas. Os alunos aprendem a configurar e a otimizar o seu ambiente de trabalho, a controlar os níveis de cor e contraste, a utilizar ferramentas (“*lasso*”, “*magic*

wand”, texto, seleções, entre outros), a tratar zonas específicas de uma imagem, a controlar luminosidade e contraste, “*levels*”, “*curves*”, “*history*”, “*layers*” e “*mask*” e a usar filtros e ações. O principal objetivo desta unidade didática é conseguir obter imagens de qualidade profissional, possibilitando a criação de trabalhos gráficos, nomeadamente de *design* de comunicação. Poderão, por exemplo, ser produzidos e criados folhetos informativos, cartazes, fotografias, entre outros.

Para entendermos a decomposição da atividade de *design* de comunicação, consideramos necessário abordar, de forma muito breve, o currículo dos cursos de licenciatura das mais variadas Universidades e Escolas.

Embora a constituição dos currículos sejam muito semelhantes entre as diversas ofertas de cursos, as habilitações que um aluno adquire na sua finalização são variadas. Vai desde a ilustração, à publicidade, a editoriais, à infografia, à sinalética, à tipografia, a jogos, a animação, à planificação de exposições até à edição de vídeo. Desta forma, podemos decompor a atividade em várias especialidades: *design* e comunicação, *design* editorial, *design* infográfico, *design* institucional, *design* tipográfico, *design* de jogos, *design* de exposições e gestão cultural, *design* de embalagens, *design* de autor e *design* digital.

Para a criação desta unidade didática, a especialidade escolhida foi o *design* editorial, tendo sido seguido o plano proposto pelo professor cooperante na criação de uma capa para um livro e criação de publicidade para o mesmo.

O *design* editorial é responsável pela conceção, desenho e composição de um livro, jornal ou revista, atribuindo-lhe coerência formal com o propósito de tornar o objeto útil, eficiente e adequado ao público a que se destina. A construção de uma obra de *design* editorial consiste na unificação íntegra de diversos elementos gráficos que irão ser consolidados aquando da sua publicação.

A capa de um livro é um dos elementos mais importantes no projeto editorial, é a sua primeira identidade. É a partir deste elemento que se desenvolvem as primeiras páginas e que se irá definir com a contracapa da publicação, que é a síntese da publicação, em que a totalidade das ações e conteúdos da edição se manifestam. Estes elementos são fundamentais para a sua apresentação nos locais de distribuição, venda e acesso ao livro.

De modo a tornar a leitura o mais acessível possível, o *design* editorial deve ter em consideração a hierarquia da informação e a grelha tipográfica para não cansar o leitor. Em resumo, a expressão dos princípios editoriais define-se pela sua configuração formal e nivelamento do espaço.

Para desenvolver a unidade didática em questão, foi proposto encontrar um autor português, nomeadamente com obra infanto-juvenil. Assim, surgiu o nome de Alice Vieira, escritora que tem uma vasta obra literária muito divulgada e premiada.

O processo de desenvolvimento do trabalho implica uma decomposição do problema, indo ao encontro do título do livro “Viagem à Roda do meu Nome”, obra escolhida por retratar a “viagem ao interior de um jovem”, e por isso potenciar o desenvolvimento de um trabalho com caráter introspetivo e permitindo a criação de um projeto visualmente expressivo.

Para a concepção deste trabalho foi elaborada uma pesquisa on-line referente a materiais gráficos semelhantes. Foi então possível selecionar os elementos a conter na composição gráfica: título do livro, nome do autor, logótipo da editora, breve sinopse do livro, fotografia e descrição abreviada da vida e obra do autor. De seguida, elaborou-se uma composição gráfica no programa *Photoshop*, onde se registaram todos os passos a dar. (Ver anexo 4 e 5).

3.1.3. Planificação do Projeto Pedagógico

A unidade didática Imagem Digital foi concebida para ser realizada em 750 horas, equivalente a 5 aulas de 150 minutos, correspondendo cada aula a três blocos de 50 minutos. Este tempo foi organizado em duas etapas diferentes ou em dois blocos diferentes. O primeiro bloco, 450 minutos, corresponde à execução da capa do livro e o segundo bloco, 300 minutos, à publicidade do livro.

No primeiro bloco os conteúdos específicos correspondem à distribuição dos elementos estruturais da comunicação visual pelo *layout*. Foram estabelecidas as seguintes atividades: envolvimento do aluno no trabalho (exposição sobre *design* editorial, elementos estruturais da comunicação visual); análise e crítica de projetos (visionamento de outros projetos); recolha de opiniões e verificação dos conhecimentos/pré-requisitos dos alunos; pesquisa orientada e recolha de imagens para serem trabalhadas e manipuladas; recolha dos elementos essenciais à composição gráfica; demonstração e réplica do trabalho da professora; principais operações - arquitetura de informação, *layout*, tipografia, cor e logótipos; visionamento e esclarecimento de dúvidas da proposta; criação de ideias tendo em conta a coerência gráfica do conteúdo do livro.

No segundo bloco os conteúdos específicos referem-se à conceção da publicidade do livro partindo dos mesmos princípios do primeiro bloco: a distribuição dos elementos

estruturais da comunicação visual pelo *layout*. As atividades seguintes: envolvimento do aluno no trabalho (exposição sobre *design* de comunicação, elementos estruturais da comunicação visual); análise e crítica de projetos (visionamento de outros projetos); recolha de opiniões e verificação dos conhecimentos/pré-requisitos dos alunos; pesquisa orientada e recolha de imagens para serem trabalhadas e manipuladas; instalação dos processos a percorrer no *Photoshop* essenciais à elaboração da composição gráfica; demonstração e réplica do trabalho da professora acompanhada pelos alunos; principais operações - arquitetura de informação, *layout*, tipografia, cor e logótipos; visionamento e esclarecimento de dúvidas da proposta; criação de ideias tendo em conta a coerência gráfica do conteúdo do livro. (Ver anexo 4 e 5)

3.1.4. Conteúdos envolvidos

Os temas e conteúdos que integram esta unidade didática foram estabelecidos seguindo o que está previsto no Programa da disciplina, atribuídos às noções técnicas associadas à imagem digital, codificação, compressão, resolução, edição, desenho e pintura digitais, digitalização e impressão. Que implica fazer uso dos diversos elementos que compõem a sua totalidade: a Forma, o Espaço, o *Layout*, a Tipografia e a Cor cuja associação proporciona algo mais significativo. Estudados e analisados esses na obra de Rudolph Arnheim de 1957, *Art and Visual Perception*, de modo a serem melhor compreendidos os mecanismos que regem a criação e a constituição de um bom projeto de *design* de comunicação. Essa abordagem não foi, no entanto, exaustiva no decorrer das práticas letivas, por opção conjunta.

Como Forma, entende-se a configuração de objetos isolados e as suas delimitações físicas - volumes, contornos e massas. A Forma diz respeito às características essenciais de um objeto determinado pelo sujeito que observa e à estrutura visual que este estabelece na sua leitura. É o elemento de identificação visual de um objeto, o modo primário com que se representa graficamente alguma coisa, a origem das formas básicas, o quadrado, o círculo e o triângulo, bidimensionais e tridimensionais, formas figurativas e abstratas. A Forma contém em si as cores e as texturas e estabelece os seus limites, compõe o espaço físico bidimensional e tridimensional. É a partir de composições mais estáticas ou dinâmicas, com mais ou menos elementos, com mais ou menos formas complexas, que se pode conduzir o observador às mais diferentes sensações e interpretações.

Quanto ao Espaço, Arnheim explica que o espaço bidimensional consiste na diversidade de formas e tamanhos com direções e orientações diferentes. Define três comportamentos que a linha pode tomar: objeto ou unidimensional, hachurada, uma combinação de linhas que tomam uma forma, uma figura, percebidas como um todo, e a de contorno ou de limite. Esta última define uma forma sobre um fundo, mas ainda assim pode suscitar incertezas quanto ao que corresponde a forma, e por várias vezes incita a ilusão ótica. Diz o autor, que a forma para combater a dúvida é a utilização da sobreposição das formas, induzindo a profundidade das figuras.

Quando falamos em *Layout* estamos a referir-nos às áreas dedicadas ao texto e à imagem. Para isso, são necessárias grelhas que auxiliem a distribuição dos elementos, permitindo uma melhor organização, criando harmonia e trazendo coerência gráfica a quem percebe. Na área do *design*, o *Layout* é o elemento que hierarquiza a informação a partir da utilização de ferramentas para distribuir de forma organizada todos os elementos da comunicação visual.

Segundo Arnheim (1957), o primeiro elemento a integrar na análise de uma obra é o equilíbrio, sendo este, como o autor explica, o elemento que atribui um carácter estrutural e acabado onde o comportamento visual recai sobre as forças percetivas, dependentes da posição das formas, seu peso e suas direções. Explica também que, no campo da percepção visual, o peso pode tomar diferentes direções a partir do espaço, do tamanho, da distância e da configuração. E a direção fica condicionada pela configuração dos objetos nos eixos principais do esquema estrutural e pelo assunto.

A Tipografia, enquanto elemento estrutural, auxilia na hierarquização da informação, permitindo controlar a leitura, proporcionando ou não conforto visual, e determina as regras tipográficas do ambiente. Lupton (2004) afirma que a utilização de tipografia e a sua aplicação flexível demonstra que é ajustável à quantidade de informação.

O objetivo da utilização da tipografia é ter legibilidade e conforto visual. De facto constatamos que o uso de caracteres maiúsculos e minúsculos contribui para uma melhor legibilidade, ao criar um ritmo na leitura a partir das hastes verticais e horizontais. A utilização de caracteres maiúsculos aplica-se apenas em pequenas quantidades de texto por ser de difícil leitura pela formação de blocos de texto uniforme, sendo, por vezes, utilizada com o intuito de dar destaque.

A Cor confere direcionamento à leitura do público, através da criação de movimento das cores escuras para as cores claras. A cor é utilizada para conduzir a atenção, no entanto as

suas propriedades alteram-se consoante a cultura e a simbologia de quem percebe. Segundo Arnheim, a cor é uma sensação criada por estímulos luminosos. Para este autor, a própria cor produz instabilidade e, conseqüentemente, atribui-lhe a categoria de quente ou fria. Esta ideia, no entanto, é criada a partir do senso comum: um dia de sol estimula a sensação quente transmitida pelos vermelhos enquanto as cores frias nos repelem. O espectro divide-se em cores primárias - vermelho, verde e azul. Para criar outras cores a partir das primárias, usa-se a síntese aditiva e/ou a subtrativa. Na aditiva, a cor surge a partir da adição de luz que faz aumentar a luminosidade. Na subtrativa, a cor surge da ausência de luz, surgindo as cores secundárias, com menos intensidade de luz do que as primárias. Estas são as noções fundamentais para novas cores e tons, possibilitando diversas combinações que atribuem à expressão visual estados emocionais.

Conclui-se que para criar uma peça de *design* usando o desenho de mapa de bits é necessário um conjunto de operações de manipulação e edição no Photoshop que atuem sobre os elementos da comunicação visual referidos atrás. Essas operações trabalham o espaço a partir do layout, onde serão distribuídos os textos e as imagens que, em conjunto, tomam uma forma. Este conjunto de técnicas expressivas assentam na noção do que é um pixel e no uso de cores digitais, no uso de máscaras e filtros. A resolução do ambiente de trabalho é fundamental para impressão. A resolução das imagens transferidas igualmente. No ato de guardar o trabalho é necessário ter em conta a existência dos vários formatos de compressão e o destino que cada ficheiro tem. (Ver anexo 4, 5 e 6).

3.1.5. Justificação das Estratégias de Ensino

As estratégias de ensino são o instrumento que sustenta o trabalho dos professores. São caracterizadas por percursos organizados de uma série de atividades e/ou tarefas com vista a uma aprendizagem por parte dos alunos que os leva a apropriar-se e a utilizar os conteúdos curriculares respetivos. A finalidade das estratégias de ensino é melhorar/otimizar os resultados da aprendizagem no final de um percurso curricular. Roldão, 2009, define estratégia de ensino como:

“A estratégia enquanto conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia (...): o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de conceção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.” (Roldão, 2009)

Plano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da disciplina de Oficina Multimédia B do 12º Ano do Ministério da Educação, de 2006, é uma aprendizagem por exposição de conceitos básicos teóricos, e por uma componente prática assente na experimentação dos conceitos. A exposição dos conceitos com recursos a exemplos, para o que é estritamente necessário a sala de aula estar equipada com um projetor de vídeo ligado ao computador do professor. Que se deve planificar a explanação aos alunos, concentrando a sua atenção para os aspetos essenciais das questões a partir de pequenos exercícios de experimentação. Para uma aprendizagem progressiva e sustentada, a apresentação dos conceitos básicos teóricos em aulas autónomas com o objetivo de concentrar a transmissão de conhecimentos e assim maximizar a receção dos assuntos por parte dos alunos e minimizar a dispersão de concentração. Reservar a maioria das aulas à componente prática com vista a desenvolver pequenos projetos, fazendo-se o acompanhamento individual dos alunos.

Para a conceção da Unidade Didática ministrada à turma do 12º Ano, seguiu-se uma estratégia de ensino de aulas expositivas e práticas. No início foi realizada uma introdução ao tema e um nivelamento dos conhecimentos dos alunos, procedido, consequentemente, ao esclarecimento das suas dúvidas. Na fase seguinte abriu-se espaço para o visionamento, na internet, de outros projetos semelhantes para determinar quais os elementos da comunicação visual de uma capa de um livro. A última fase foi dedicada à componente prática que se estendeu ao final da execução do projeto.

Na interpretação dos projetos e respetivo esclarecimento de dúvidas, a professora mestranda esperava interpretações do senso comum dos alunos sobre esta matéria, o que aconteceu. Esta fase, considerada importante pela professora, foi orientada para que a exploração da matéria fosse feita de forma gradual e construtiva, potenciando o crescimento do grau de confiança dos alunos. Na pesquisa e recolha de imagens, a professora levou sugestões para os alunos, sendo que os próprios poderiam recorrer às suas referências, havendo sempre o cuidado de fazer entender a sua seleção dentro dos parâmetros do *design* editorial.

Ao considerar o tempo de aprendizagem necessário aos alunos na utilização do programa *Photoshop* e suas operações, algumas complexas, o professor cooperante propôs que os alunos tivessem acesso às operações previstas para este determinado exercício antes de criar o seu projeto da Capa do Livro. Desta forma, a professora mestranda levou para a aula um exercício por ela realizado e, em conjunto com os alunos, foi recriada a Capa do Livro. Todo este momento de aprendizagem ou atividade, consiste em fazer uma réplica, é facultado

pela professora mestranda. As dúvidas surgiram, na última fase, no momento em que os alunos começaram a desenvolver o seu projeto.

A fase seguinte corresponde à aplicação da metodologia projetual enquadrada com o conteúdo do livro. Na área do *design*, a metodologia projetual está associada ao processo criativo e compreende o conjunto de métodos e processos que o *designer* escolhe para definir as etapas do seu trabalho, e em que proporciona a organização de ideias e cronologia do projeto. Ela possibilita compreender e definir com eficácia um problema, na busca de soluções adequadas e inovadoras.

Segundo Baxter (2003) uma metodologia de projeto requer o “uso de métodos sistemáticos”, que definem objetivos claros, concisos, específicos e demonstráveis para a resolução a um problema. A metodologia sistematiza o desenvolvimento de um projeto, formaliza procedimentos, reduzindo os problemas decorrentes da informalidade das atividades. O autor diz ainda que o *designer* deve manter uma conduta de organização e articulação de decisões que oriente o desenvolvimento e a realização do processo projetual.

No contexto de sala de aula, a metodologia projetual aplicada foi a necessária tomada de decisão que se aproxima do que para os alunos é uma viagem ao seu interior, obedecendo a uma sequência de etapas de trabalho. Estas vão desde a seleção de imagens, a tipografia a usar, as cores, a distribuição dos elementos pelo *layout*, justificando, em cada uma delas, cada passo dado.

No último momento, deu-se espaço para a operacionalização da composição. O tratamento de zonas específicas, fundos de cor, contraste, controlo de cor, controlo do tamanho e direção da tipografia. Neste espaço houve muitas dúvidas quanto ao manuseamento do programa e alguns dos alunos sentiram-se limitados na execução do exercício, devido ao desconhecimento técnico e às dificuldades de aprendizagem, em funções eminentemente técnicas e complexas.

Foi evidente a diminuição dos níveis da motivação nos processos técnicos que acompanham o processo criativo, deixando os alunos impacientes. Para controlar os níveis de ansiedade dos alunos, a professora mestranda adotou a estratégia de repetir uma vez mais os processos técnicos de criação e tratamento de fundos de cor e o uso de tipografia para a turma em geral, e posteriormente, acompanhou, de novo e individualmente o desenvolvimento dos exercícios. Pudemos constatar, no entanto, que ao longo do exercício os alunos se sentiram motivados e envolvidos no processo criativo, que lhes deu alguma liberdade de criação.

3.1.6. Desenvolvimento de competências

Na disciplina de Oficina Multimédia B, os alunos devem demonstrar a capacidade para desenvolver projetos multimédia, individuais ou de grupo, de pequena e média dimensão. Nesta sequência, devem ser capazes de desenvolver linguagens de comunicação visual de forma a exprimir as suas ideias sem grande complexidade.

O PlAno do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da disciplina de Oficina Multimédia B do 12º Ano do Ministério da Educação, de 2006, descreve as competências a desenvolver (Anexo 3):

“Domina conceitos técnicos de base; integra conhecimentos de áreas diversas, numa perspetiva e abordagem multidisciplinar; manifesta capacidades de diálogo e comunicação multidisciplinar entre os diferentes elementos das equipas e elementos externos às equipas; demonstra capacidades de planificação e prossecução dos projetos; demonstra capacidade de análise crítica e construtiva relativamente aos seus próprios projetos e projetos desenvolvidos por outros.”

3.1.7. Competências a desenvolver na Unidade Didática

A unidade curricular teve em conta a competência do desenvolvimento da criatividade em todo o processo, desde a pesquisa e análise crítica e construtiva das referências à distribuição dos elementos da composição gráfica pelo *layout*, construindo dessa forma um equilíbrio entre os elementos, desde o uso da cor, da tipografia e da imagem. Como já foi referido, este trabalho tem duas fases de execução, de acordo com o Plano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais da disciplina de Oficina Multimédia B do 12º Ano do Ministério da Educação, de 2006 “as aulas devem ser geridas de modo a que possa ocorrer uma aprendizagem por exposição dos conceitos básicos técnicos, seguida de prática e experimentação desses conceitos” (p.7). Na primeira fase, após a pesquisa de referências, foi ensinado aos alunos todo o conjunto de operações a executar no programa *Photoshop* para elaborar a composição gráfica da capa de um livro. Na segunda fase, foi dada liberdade criativa aos alunos para construírem uma capa do livro à sua imagem. O principal objetivo era desenvolver este projeto e daí resultar uma valorização pessoal e criativa a partir das capacidades exploratórias de cada um ao criá-lo autonomamente, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Assim, as competências a desenvolver nesta unidade didática apresentam-se da seguinte maneira: desenvolvimento da criatividade a partir de competências cognitivas e estéticas de referências; capacidades de análise crítica e construtiva quanto aos

seus projetos e de terceiros; de espírito crítico e preferências pessoais questionando e formulando pensamentos; de formas e linguagens de comunicação visual; desenvolvimento de competências técnicas de edição gráfica; competências relacionais e partilha, manifestando capacidades de diálogo e comunicação multidisciplinar. (Ver anexo 4 e 5).

3.1.8. Avaliação das aprendizagens

A avaliação das aprendizagens dos alunos teve como base as orientações do documento oficial do Ministério da Educação (Anexo 2) e o documento oficial emitido pelo mesmo órgão para a disciplina de Oficina Multimédia (Anexo 3). No início de cada Ano letivo, o Conselho Pedagógico definiu os critérios de avaliação de acordo com o regime modular considerado. Os critérios de avaliação são referenciais comuns elaborados entre os da própria disciplina, definidos pelo Ministério da Educação (Anexo 3), e os referenciais comuns internos a cada escola. Posteriormente, foram estabelecidos os critérios pelo grupo de Artes Visuais do departamento de Expressões (Anexo 7).

Os critérios correspondem a dois domínios de aprendizagem: avaliação dos trabalhos - conceitos e práticas e avaliação do desempenho - valores e atitudes. Ao primeiro domínio, corresponde 75% da avaliação e ao segundo 25%. No que respeita à avaliação dos trabalhos, os critérios descritos no documento elaborado pelo grupo das Artes Visuais são: “domínio dos conceitos base nucleares; capacidade de organização de projetos multimédia; análise e crítica de trabalhos (seus e de terceiros, numa perspetiva de melhoria de formas e conteúdos); domínio das ferramentas de tratamento e geração de material digital para multimédia nas suas diferentes vertentes (imagens, gráficos, sons, vídeos, animações,...); gestão e desenvolvimento de projetos de pequena dimensão (projetos individuais); gestão e desenvolvimento de projetos de média dimensão (projetos em grupo); reutilização de materiais de áreas afins e complementares (desenho, pintura, escultura, vídeo, animação,...); domínio de sistemas de estruturação e organização formal, cromática e espacial; domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição; eficácia técnica no uso dos recursos; utilização de novas tecnologias e sua aplicação às tarefas.” Para se proceder à avaliação quantitativa final dos exercícios, foi atribuída cotação a diferentes critérios referentes à proposta de trabalho. Assim, os 75% respeitantes à avaliação dos trabalhos foram divididos por cinco itens, correspondendo 15% à organização dos elementos da estrutura da comunicação visual; 15% à integração da imagem com o conteúdo do livro; 15% à

semelhança entre as cores da imagem com a tipografia e outros elementos adicionais; 15% à originalidade e 15% ao domínio técnico (Anexo 8).

No que respeita à avaliação do desempenho, os critérios descritos no documento elaborado pelo grupo de Artes Visuais são: “integração interpessoal; capacidade de iniciativa; participação e envolvimento no trabalho proposto; curiosidade científica, técnica e tecnológica; clareza e correção da comunicação oral e escrita; trabalho de pesquisa realizado fora do espaço letivo; cumprimento dos prazos de entrega dos trabalhos; assiduidade e pontualidade.” (Ver anexo 7). Os 25% respeitantes à avaliação do desempenho, foram igualmente distribuídos por cinco itens, correspondendo 5% à assiduidade; 5% à pontualidade; 5% à capacidade de iniciativa e autonomia; 5% ao envolvimento do aluno no trabalho proposto e 5% ao comportamento (Anexo 8).

Tratando-se de um curso de ensino secundário com regime de frequência presencial, em que a avaliação é contínua, as modalidades de avaliação implementadas são a avaliação formativa e a avaliação sumativa interna. A modalidade de avaliação formativa tem o propósito de informar sobre a qualidade do processo educativo e a evolução dos alunos. Permite também, ao professor, adequar medidas pedagógicas às características dos discentes. A modalidade de avaliação sumativa traduz-se na avaliação final. Como instrumentos de recolha de informação são usadas grelhas onde se vai registando a informação da evolução dos conhecimentos adquiridos e do desempenho de cada aluno na unidade de trabalho de acordo com os critérios de avaliação definidos.

3.1.9. Avaliação no módulo da Imagem Digital

Como já tendo sido dito acima, no fim do trabalho os alunos foram convidados a fazer a autoavaliação. Este documento é partilhado no blog da disciplina e diz respeito a cada um dos alunos. Após a resposta a determinadas questões, o aluno dispõe de um espaço em branco para colocar a nota adequada ao seu desempenho. As notas da professora foram realizadas em conjunto com o professor cooperante, tendo em conta os critérios de avaliação estabelecidos pelo grupo de Artes Visuais.

Tratando-se de uma disciplina prática, a avaliação incidiu sobretudo no empenho do aluno ao longo do processo de trabalho e o resultado final da coerência entre os elementos da estrutura da comunicação visual e o conteúdo do livro. Quanto à expressão individual do aluno foi valorizada qualitativamente tendo em conta os comentários realizados pelos próprios sobre o que entendem por viagem ao seu interior, o conteúdo do livro. Esta avaliação

qualitativa foi considerada a avaliação final do projecto. Para a atribuição da nota final do exercício houve um acompanhamento contínuo da professora aos alunos, uma observação do comportamento ao longo das aulas e uma observação das suas capacidades técnicas e dificuldades. Foi feita também uma observação dos conhecimentos dos alunos. Após este conjunto de registos foi conseguido fazer a avaliação do esforço investido, da aprendizagem alcançada e das competências adquiridas.

Para se proceder à avaliação quantitativa final dos exercícios, a cotação foi dividida entre os diferentes critérios referentes à proposta de trabalho, e enumerada da seguinte forma: os 75% respeitantes à avaliação dos trabalhos foram divididos igualmente por cinco itens, a corresponder 15% à organização dos elementos da estrutura da comunicação visual; 15% à integração da imagem com o conteúdo do livro; 15% à semelhança entre as cores da imagem com a tipografia e outros elementos adicionais; 15% à originalidade e 15% ao domínio técnico. Os 25% respeitantes à avaliação do desempenho, foram divididos igualmente por cinco itens, a corresponder 5% à assiduidade; 5% à pontualidade; 5% à capacidade de iniciativa e autonomia; 5% ao envolvimento do aluno no trabalho proposto e 5% ao comportamento. (Ver anexo 9 e 10).

3.1.10. Avaliação das Aprendizagens da Unidade Didáctica

A avaliação das aprendizagens dos alunos teve como base as orientações do documento oficial do Ministério da Educação para a disciplina de Oficina Multimédia (Anexo 3). No início de cada Ano letivo, o Conselho Pedagógico define os critérios de avaliação de acordo com o regime modular considerado. Os critérios de avaliação são referenciais comuns elaborados entre os referenciais da própria disciplina, definidos pelo Ministério da Educação (Anexo 2 e 3), e os referenciais comuns internos a cada escola. Posteriormente, foi adaptado pelo grupo de Artes Visuais do departamento de expressões (Anexo 7). Tratando-se de um curso de ensino secundário de educação com regime de frequência presencial, em que a avaliação é contínua, as modalidades de avaliação implementadas são a avaliação formativa e a avaliação sumativa interna no regime de frequência presencial. A modalidade de avaliação formativa tem o propósito de informar o aluno e o professor do desenvolvimento, adequando medidas pedagógicas às características do aluno, e da qualidade do processo educativo. A modalidade de avaliação sumativa traduz-se na avaliação final. Como instrumentos de recolha de informação usamos grelhas onde fomos registando a informação da evolução dos conhecimentos adquiridos e do desempenho de cada aluno na unidade de trabalho. Para tal,

são definidos critérios de avaliação referentes a cada uma das unidades. Para a Unidade Didática da Imagem Digital, elaboramos os critérios apresentados em anexo (Anexo 8). As classificações são registadas ao longo do desenvolvimento da Unidade Didática. No final de cada Unidade de Trabalho fizemos uma média aritmética, registadas na pauta onde incluímos todos os alunos da turma. Conforme os documentos oficiais referidos acima, decidimos elaborar três registos de informação referentes à evolução das aprendizagens dos alunos, sendo o objetivo último o sucesso escolar. As classificações são, num primeiro momento, registos de menções qualificáveis atribuídos a cada um dos critérios de avaliação da Unidade de Trabalho e referem-se aos conhecimentos e desempenho, como já sido dito acima. As classificações são estabelecidas pelo conselho pedagógico no início do Ano letivo e são ponderadas em três situações diferentes:

- 1º - Avaliação dos conhecimentos - conceitos e práticas;
- 2º - Avaliação do desempenho - valores e atitudes;
- 3º - Auto-avaliação.

3.1.9.1. Avaliação dos Conhecimentos - conceitos e práticas

Ao domínio dos conhecimentos corresponde 75% da avaliação e esta é realizada ao longo do desenvolvimento da Unidade de Trabalho. No fim da Unidade fizemos a média e atribuímos o resultado final. A informação foi registada a partir da observação direta em sala de aula e traduz-se em menções qualitativas, numa escala de insuficiente a excelente, conforme determinação do Conselho Pedagógico. Dessa forma, seguimos a interpretação da informação registada (Anexo 9).

No que respeita ao desenvolvimento de competências cognitivas e estéticas a partir de referências, a atividade de análise de capas de livros permitiu o desenvolvimento da linguagem visual, colocando em destaque questões sobre a composição e a expressão da obra. A partir desta análise, os alunos apreenderam as manifestações artísticas o que contribuiu para um entendimento da sensibilidade e perceção no momento da pesquisa e seleção de imagens para a proposta de trabalho.

Sobre a competência de desenvolvimento de capacidades de análise crítica e construtiva quanto aos seus projetos e de terceiros, verificamos que os conceitos sobre a identificação da imagem com o conteúdo foram instituídos pelos alunos, tanto no domínio da representação como da expressão, desenvolvendo a capacidade de execução técnica do projeto referido no capítulo da 3, referente à Unidade de Trabalho.

Quanto ao desenvolvimento de competências relacionais e reconhecimento da partilha, o facto de os alunos terem em comum o tema a desenvolver, permitiu a partilha de experiências o que contribuiu para o desenvolvimento de uma identidade própria e, consequentemente, a criação de diferentes linguagens expressivas.

No processo de produção da capa do livro e da publicidade, desde a análise de referências até à publicação no blogue da turma, foi desenvolvida uma sensibilização para a partilha de ideias. A atribuição de *feedback* positivo e construtivo a todos os alunos no momento das suas escolhas contribuiu para o envolvimento do aluno na atividade proposta.

Em relação à competência de desenvolvimento de formas e linguagens de comunicação e ao domínio técnico de edição gráfica foram aplicadas as seguintes operações: de pintura - preenchimento, coloração e utilização das borrachas e suas diversas dimensões, gradientes de cores; operações de retoque de imagem - utilização e gestão de máscaras; texto - formatação de texto e máscaras de texto; tratamento de imagem - modelos e ajustes de cor (CMYK/RGB), opacidade e multiplicação de cores, ajuste dos brilhos, meios tons, sombras e modelos de compressão. Os alunos exprimiram as suas ideias a partir da conjugação de técnicas diversas de maneira a transmitir uma mensagem em relação ao tema e apuraram técnicas de expressão e comunicação visual. Podemos verificar que utilizaram diversos recursos de manipulação e edição de imagem no *Photoshop* e formas de expressão e comunicação visual.

Na orientação em sala de aula, empenhamo-nos no desenvolvimento de ideias, desde a seleção de imagens às técnicas de expressão escolhidas, de acordo com as características individuais dos alunos. Uma proposta de trabalho em comum resultou em perspetivas diferentes de comunicação com o mesmo recurso ao programa de edição gráfica. Dessa maneira, as questões levantadas pela professora mestranda contribuíram para uma melhor organização dos elementos da estrutura da comunicação visual, melhor integração da imagem com o conteúdo do livro, maior semelhança entre as cores da imagem com a tipografia e outros elementos adicionais, acentuação da originalidade e maior rigor no desenvolvimento técnico.

Nas várias fases do projeto, foi dado um acompanhamento individual aos trabalhos dos alunos de forma a identificar as suas dificuldades e a proporcionar-lhes um *feedback* positivo e construtivo de forma a orientar os seus esforços e ultrapassar os obstáculos.

Ao analisar a informação da avaliação, podemos concluir que a maioria dos alunos compreendeu o *feedback* que lhes foi fornecido sobre as fases do trabalho. Na generalidade,

os alunos revelaram melhorias na sua aprendizagem e na resolução das tarefas propostas. Para além de terem conseguido identificar técnicas expressivas e aplicá-las a este projeto em concreto, os alunos compreenderam o desenvolvimento da produção de uma capa de um livro de uma forma objetiva, adequando o vocabulário artístico.

De uma forma geral apresentamos resultados muito satisfatórios: dois alunos foram avaliados com a menção de excelente; quatro com a menção de muito bom; quatro alunos com a menção de bom e dois com a menção de suficiente. A média da avaliação final foi de nível muito bom.

3.1.9.2. Avaliação do desempenho - valores e atitudes

Como consta no documento elaborado pelo Departamento das Expressões atribui 25% da avaliação ao domínio do desempenho, às atitudes e aos valores. Em grelhas para o efeito elaboradas foram registadas as informações sobre o desempenho dos discentes, a partir da observação direta em sala de aula ao longo da realização das atividades propostas, em menções qualitativas, com escala de insuficiente a excelente, de acordo com a determinação do Conselho Pedagógico. Dessa forma, seguimos a interpretação da informação registada (Anexo 10).

No que respeita à capacidade de iniciativa e autonomia, à participação e envolvimento do aluno no trabalho proposto, à assiduidade, pontualidade, integração interpessoal e ao cumprimento dos prazos de entrega dos trabalhos, os resultados são de nível excelente, pois os alunos cumpriram as regras de conduta na sala de aula, demonstraram responsabilidade e autonomia, participaram adequada e oportunamente.

Quanto à curiosidade científica, técnica e tecnológica, ao trabalho de pesquisa realizado fora do espaço letivo, os resultados são igualmente de nível muito bom. No que respeita à clareza e correção da comunicação oral e escrita houve por vezes a necessidade de explicitar as suas ideias. Foi feita pesquisa fora do espaço letivo por alguns alunos o que contribuiu para apoiar outros colegas. A maioria dos discentes cumpriu os prazos de entrega dos trabalhos.

Os resultados, de uma forma geral, foram igualmente bons: seis alunos foram avaliados com a menção de excelente; quatro alunos com a menção de muito bom e dois com a menção de bom. A média da avaliação final foi de nível muito bom.

3.1.9.3. Autoavaliação

Relativamente à autoavaliação e depois de analisarmos os dados, verificamos que a maioria dos alunos se avaliou com níveis positivos (Anexo 11). A autoavaliação compreendia diferentes campos, incidindo sobre a capa do livro, a lombada, a contracapa, os valores e atitudes em sala de aula e a proposta de trabalho, incluindo apreciações ao exercício realizado e às competências adquiridas.

Os pontos fortes são: a originalidade da imagem da capa - 2 alunos autoavaliaram-se com muito bom, 7 com bom, 3 com suficiente; a adequação da imagem ao tema da capa - 4 alunos declararam ser muito adequada, 7 como adequada e 1 como desadequada; o destaque do título na capa, - 1 aluno classificou-o como muito adequado, 10 como adequado e 1 como desadequado; e a originalidade da fonte de letra utilizada - 8 alunos classificaram-se com bom e 4 com suficiente.

Os pontos fracos indicados pelos alunos, consoante os registos de autoavaliação são: a complexidade da imagem face ao tema da capa - 3 alunos autoavaliaram-se como média complexidade e 9 com baixa complexidade; e a complexidade do fundo da contracapa - 1 aluno autoavaliou-se como alta complexidade e 7 alunos como baixa complexidade, 4 alunos com média complexidade.

Os pontos médios indicados pelos alunos nos registos de autoavaliação são: a legibilidade do logótipo na capa - 7 alunos autoavaliaram-se com muito adequado e os restantes 5 com adequado; a legibilidade da lombada - 7 alunos autoavaliaram-se com boa legibilidade e os restantes 5 com suficiente; e a originalidade aplicada ao fundo da contracapa - 6 alunos autoavaliaram-se com bom e 6 alunos com suficiente.

No parâmetro do resultado global e do sentimento que surte da obra por eles criada, 2 alunos classificaram-se com muito bom, 5 alunos com bom e 5 com suficiente. Quanto ao parâmetro do envolvimento do aluno no trabalho proposto, 5 alunos classificaram o seu envolvimento com muito interesse, 6 alunos com interesse e 1 aluno com pouco interesse.

A autoavaliação é importante para que o aluno entenda o grau de autonomia e responsabilidade atribuído a si ao longo da proposta desenvolvida, assim como permite ao professor ter conhecimento dos pontos fracos e fortes que os alunos identificam em si mesmos.

Podemos verificar que a média da turma quanto à autoavaliação é igual a Muito Bom.

3.2. Descrição sumária das aulas

Na leção desta unidade didática, foi determinante o papel do professor enquanto facilitador de aprendizagens e promotor de ambientes favoráveis à criatividade. Para tal, optámos pela prática pedagógica reformista, tratando com detalhe cada fase da prática letiva, o que proporciona uma melhor assimilação dos conhecimentos por parte dos alunos bem como maior interesse e entusiasmo no processo ensino-aprendizagem.

Aula nº 1 (150 minutos), 24 de Outubro (Anexo 12)

Para esta aula foram planeadas três atividades: introdução ao tema e nivelamento de conhecimentos, pesquisa de exemplos e início da composição.

Dando início à Unidade Didática, a professora mestranda apresentou um novo projeto de *design* usando o programa *Photoshop* e projetou os objetivos e requisitos para o desenvolvimento do trabalho publicados no blogue da turma. Destinando-se esta atividade conhecimentos referentes ao tema a desenvolver, a professora mestranda adotou uma postura formativa apoiada na verticalidade, assumindo a detenção do conhecimento. Como estratégia de ensino seguiu o método expositivo para explicar que o *Design* está relacionado com o processo de criação - técnico e criativo, para atingir o produto final com eficiência. A professora mestranda projetou a capa do livro por ela desenvolvido e publicada no blogue, integrando este exercício na área do *design* editorial. Explicou que esta área é a responsável pela conceção, desenho e composição de um livro, jornal ou de uma revista, em que o intuito é dar coerência formal com o propósito de tornar o objeto útil, eficiente e adequado ao público a que se destina. Acrescentou que a capa de um livro é um dos elementos mais importantes no projeto editorial para a sua apresentação nos locais de distribuição, venda e acesso. A contra-capas e a lombada são também, pelo mesmo motivo, peças de destaque do livro.

Nesta parte inicial da aula, era objetivo da discente levar os alunos a observar, ouvir e falar/responder. Questionados sobre se a professora mestranda se estava a fazer entender e se tudo o que tinham ouvido até esse momento fazia sentido, os alunos responderam afirmativamente. Nesta parte inicial da primeira aula, a professora mestranda empregou o modelo de ensino artístico formalista-cognitivista.

Para a atividade seguinte, a pesquisa de exemplos com o objetivo de tornar ativa a participação do aluno no processo de aprendizagem, foi pedido pela professora mestranda para abrirem no computador, atribuído a cada aluno, uma página na internet no site

behance.net - portfólios online, pinterest.com - rede social de ideias criativas ou GoogleImages - motor de busca de imagens, ou qualquer outro motor de busca à escolha do aluno, e colocarem no motor de pesquisa as seguintes palavras: “book covers” e/ou “capa de livro” para selecionar a imagem de uma capa de um livro com o qual se identificassem. Foi-lhes pedido para enumerar os elementos de comunicação da linguagem visual contidos numa capa de um livro que conseguissem identificar. Ordeiramente, os alunos foram respondendo, começando pelo título, nome do autor, ISBN - International Standard Book Number, logótipo da editora, sinopse do livro, fotografia do autor, breve descrição do autor, imagem/ilustração e manchas de cor. Esteve implícita nesta tarefa a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, sendo incentivados a responderem sem medo de errar. A professora mestranda assumiu, nesta atividade, o papel de moderador, passando-se a uma horizontalidade formativa, observada pela aceitação das escolhas tomadas pelos alunos. Foi assim possível à docente verificar e validar, como pretendia, os conhecimentos e as competências adquiridos pelos alunos.

Mais adiante a professora mestranda pediu aos alunos para identificarem o(s) motivo(s) pelo qual o *designer* editorial escolheu determinada imagem/ilustração para o livro com base na sinopse, com o objetivo de dar forma ao livro. Embora com alguma hesitação inicial, os alunos, à medida que iam lendo repetidamente a sinopse, começaram a responder corretamente. A professora mestranda aproximou-se dos alunos que ainda não tinham dado nenhuma resposta para os incentivar, evidenciando o seu esforço em superar a atividade, independentemente do sucesso obtido. Perguntou se concordavam com a escolha da ilustração ou imagem para o conteúdo descrito na sinopse do livro, salientando que todos nós somos diferentes e tendo, portanto, pontos de vista diferentes e que podemos não concordar com aquilo que vemos. Ao usar esta abordagem a professora mestranda estabeleceu uma relação baseada na empatia, demonstrando ter consciência sensível para compreender as reações dos alunos que ainda não tinham respondido. No passo seguinte pediu para identificarem o(s) motivo(s) que levaram o *designer* editorial a escolher determinada(s) cor(es) para o livro com base na sinopse. Os alunos responderam atribuindo significados às cores usadas pelos *designers*, como por exemplo, a associação do vermelho a emoções fortes como paixão ou raiva, o amarelo a energia e calor, o verde a esperança e vitalidade, o branco a honestidade e paz. Esta discussão teve dois objetivos: por um lado, desenvolver competências de reflexão sobre o contexto social e histórico dos projetos, assim como sobre o tema, a mensagem do *designer*, sentidos e significados explícitos na obra e ainda sobre a abordagem técnica

expressiva utilizada e, por outro, tornar o ambiente educativo autêntico quando se trata de revelar e expor os sentimentos experimentados a partir da observação de uma obra, criando relações entre professor e aluno assentes na empatia. A relação Após a discussão, os alunos demonstraram interesse em dar continuidade à tarefa. O papel da professora mestranda nesta atividade, baseada, sobretudo, numa horizontalidade formativa foi, essencialmente, de moderador e orientador. Considerou-se, pois, importante abrir espaço para a liberdade de expressão e criar um ambiente educativo propício à transmissão de sentimentos e sensações, que o modelo de ensino expressionista-psicanalítico, empregue nesta atividade tão bem permitiu. Porém, para que os alunos conseguissem responder a esta atividade, tiveram que recorrer a conhecimentos já adquiridos, de trazer à memória conteúdos passados, exercício que se insere no modelo formalista-cognitivista. Houve espaço, ainda, para ajustar a ação educativa para um ensino individualizado e personalizado. Como se pretendia, foi possível através desta atividade criar um ambiente educativo aberto e fortalecer a empatia entre os alunos.

Seguidamente, a professora mestranda voltou a projetar na tela a imagem da capa do livro por ela mesma realizada e que irá ser trabalhada nas aulas seguintes, *Viagem à Roda do Meu Nome* de Alice Vieira, apresentando o estudo da forma do trabalho. Como foi referido por Elisabeth Delacruz no âmbito da Educação Artística segundo diferentes perspetivas, houve a necessidade de adequar a didática às dificuldades dos alunos e à sua cultura.

Para isso, explicou o uso das cores utilizadas, justificando que escolheu o amarelo por ser uma cor energética que simboliza a luz, a criatividade, a juventude e irradia alegria. O castanho por simbolizar a dureza, a disciplina e a responsabilidade, a segurança e a consciência interior. Apresentou a árvore como simbologia do conhecimento e da vida, da perpétua evolução, da ascensão vertical em direção ao céu. A professora mestranda explicou que usou estas cores tendo em conta o processo de crise com que o jovem protagonista se depara, a dualidade de dois mundos onde imperam a espontaneidade juvenil e a responsabilidade da maturidade. Explicou ainda que o uso da árvore vai de encontro ao tema da sinopse, a busca do conhecimento do mundo interior e da vida de Abílio, o protagonista. Usou a fonte serifada *Kefa Bold* por ser uma fonte jovem, usou o sombreado nas letras para dar destaque. Colocou, na capa, em diagonal, o título e o nome da autora para dar desequilíbrio à composição, simbolizando a situação difícil do jovem, referido na sinopse.

A professora mestranda perguntou aos alunos se tinha sido clara e se o que tinham acabado de ouvir fazia sentido para eles. Os alunos responderam afirmativamente às duas

questões. A seleção de um tema introspetivo para este trabalho requeria uma análise interior, relacionada com assuntos difíceis de resolver, seguindo uma abordagem de expressão artística. Os alunos corresponderam muito bem às atividades, mostrando, como a professora mestranda esperava a capacidade de observar, ouvir e falar/responder.. Nesta atividade, o papel da professora mestranda foi o de detentor do conhecimento, assumindo uma posição na relação assente na verticalidade formativa. Considerou-se importante comprovar os conhecimentos formais da expressão plástica, anteriormente enumerados pelos alunos, para que estes se certificassem da sua validade. Pretendia-se, através desta atividade, nivelar os conhecimentos dos discentes. A professora mestranda empregou o modelo de ensino formalista-cognitivista para conseguir esses mesmos resultados.

Depois de ter sido abordado o exercício a realizar nas aulas seguintes, a professora mestranda passou à última atividade - início da composição - pedindo aos alunos para pesquisarem em motores de pesquisa, imagens com as quais se identificassem para realizar este trabalho, explicando os seus motivos, e para guardarem no respetivo GoogleDrive. Para a concretização desta tarefa, o conteúdo do livro foi interpretado pelos alunos de forma introspetiva, numa tentativa de procurar ver a solução ao problema. Toda a imagem é uma ferramenta de comunicação que exprime ideias e o objetivo desta tarefa era atribuir um novo significado às imagens retiradas da internet. Ao identificarem-se com determinadas imagens, dá-se a descoberta da solução. Inicia-se uma proposta de trabalho a partir das referências culturais de cada um dos alunos, desde a escolha da plataforma para pesquisar, à seleção de imagens para elaborar o exercício, as cores usadas, a estrutura do desenvolvimento do trabalho, a tipografia utilizada, entre outros. O papel da professora mestranda foi dar feedback positivo, encorajador e construtivo a todos os alunos. Questionou a sua interpretação com o intuito de dar oportunidade ao aluno de refletir sobre a sua imagem. Foi ainda objetivo da professora desenvolver raciocínios conducentes à resolução de problemas, e incentivar a autoregulação, capacidade que os ajuda a orientar o seu processo de criação consciente e adequado às suas inspirações, sendo os últimos 50 minutos foram destinados a esta tarefa. A estratégia de ensino adotada nesta atividade foi o método ativo, esperando-se a aquisição de aptidões de análise e de resolução de problemas, avaliação de ideias e desenvolvimento de aptidões de comunicação oral. As atividades de pesquisa, análise, seleção, consideração, planeamento, discussão e crítica, expressão e partilha de ideias e raciocínios, observação e escuta decorreram, como era esperado, satisfatoriamente, tendo-se os alunos expressado com alguma profundidade acerca das imagens escolhidas. Nesta atividade, o papel da professora

mestranda foi de mediador e orientador. A posição estabelecida na relação com os alunos baseou-se na horizontalidade formativa. A professora mestranda empregou o modelo de ensino expressionista-psicanalítico o que permitiu criar um maior espaço de liberdade de expressão na sala de aula, de forma a que os alunos se sentiram confortáveis para desenvolver a sua sensibilidade pessoal.

Aula nº 2 (150 minutos) 31 de Outubro (Anexo 13)

As atividades planeadas para esta aula foram as seguintes: réplica do exercício da professora, planificação do documento no *Photoshop*, seleção de ideias e inserção na composição dos elementos gráficos.

Feita uma revisão da aula anterior e deu-se continuidade à tarefa nela iniciada. Concluído o trabalho, foi pedido aos alunos para reunirem no GoogleDrive os elementos da comunicação visual referentes ao exercício e dados pela professora mestranda, como o logótipo da editora, ISBN - International Standard Book Number, sinopse do livro, fotografia do autor e breve descrição do autor.

Reunidos estes elementos, solicitou-se aos alunos que abrissem o programa *Photoshop* e a página do blog da turma para terem acesso aos requisitos do exercício, dando início ao roteiro de operações no *Photoshop*. Pediu-se também para abrirem um novo documento com dimensão total de 336mm X 246mm, com 300 *pixels/inch* de resolução para impressão em gráfica. A percepção do constrangimento que estes programas informáticos causam nos alunos aquando da execução de trabalhos, levou a professora mestranda a adotar a estratégia de dividir as operações executadas no *Photoshop* por temas, com o intuito de integrar o seu conteúdo em conhecimento já existente. Em primeiro lugar, organização do ambiente de trabalho, a seguir das ferramentas de tratamento e manipulação de imagens e texto, e por fim das ferramentas atribuídas à construção de elementos gráficos como as caixas de destaque e seu correspondente tratamento de cor. Ao mesmo tempo que a professora fazia as operações projetadas, os alunos reproduziam essas mesmas operações. Numa primeira parte, deu-se início à construção do *layout* e arquitetura da informação - réguas, dimensões, grelhas para definir as áreas dedicadas às margens, ao texto e imagem. Posteriormente, fez-se a inserção dos elementos estruturais da comunicação visual - imagens e texto e seleção da fonte de letra. E finalmente tratou-se das manchas de cor e detalhes gráficos de composição artística. Os alunos corresponderam muito bem às atividades propostas pela docente, isto é: execução de operações técnicas no *Photoshop*. À professora coube executar e confirmar que

os alunos acompanhavam o roteiro das várias tarefas a desenvolver no *Photoshop*, adotando uma postura de detentora do conhecimento. A estratégia de ensino adotada nesta atividade foi o método demonstrativo. A posição estabelecida na relação com os alunos baseou-se na verticalidade formativa. A professora mestranda empregou o modelo de ensino mimético-*behaviorista*. Considerou esta pedagogia, assente na reprodução como forma de aprender, a indicada para transmitir os conteúdos.

Terminada a tarefa deu-se início à terceira atividade - seleção de ideias. Foi pedido aos discentes para selecionarem uma das imagens que haviam recolhido e criarem a capa de um livro. Os alunos fizeram o tratamento da imagem separadamente do exercício, usando as ferramentas de recorte, cor, escala, brilho e saturação aprendidas em exercícios anteriores. Selecionaram depois cores e fontes de letra com as quais se identificassem e justificaram as suas opções. Com a associação de cores e fontes de letra à imagem e ao conteúdo pretendeu-se estimular a criatividade, dando ênfase à relação entre estados de espírito e as sensações induzidas.

Por cada imagem obtém-se agora uma nova construção mental própria. A imagem inserida num novo contexto ganha um novo conjunto de significados que integra uma nova maneira de ver, ganhando uma nova alfabetização visual. Nesta atividade propôs-se, a partir do processo de ensino-aprendizagem da arte digital, uma formação perceptiva que desencadeasse a consciência crítica dos alunos.

O papel da professora nesta tarefa foi dar feedback positivo, encorajador e construtivo a todos os alunos de modo a impulsionar a geração de novas ideias e escutar as suas justificações quanto à escolha das imagens, colocar-lhes questões pertinentes quanto à sua interpretação da forma e dar-lhes oportunidade de refletir, modificar e melhorar a sua imagem. Outro dos principais objetivos da professora mestranda foi promover a autoeficácia nos alunos, incentivando-os a ultrapassar obstáculos, evidenciando o seu esforço independentemente do sucesso obtido; desenvolver raciocínios e elaborar ideias em direção à resolução de problemas; incentivar a autoregulação, capacidade que os ajuda a orientar o seu processo de criação consciente e adequado às suas inspirações; e por último, promover o espírito de iniciativa para irem de encontro àquilo com que se identificam. No âmbito do campo das expressões, desenvolver processos criativos diz respeito à descoberta do sujeito e dos pares, pelo que a professora mestranda questionou os alunos sobre a informação obtida a partir da imagem escolhida e o que sentiram sobre essa imagem, relacionando-a com a sinopse do livro, abrindo assim oportunidade para valorizar os alunos enquanto pessoas

quando demonstram falhas/erros ou medo. Foi de extrema importância para a professora mestranda ter a certeza de que os alunos se sentiam completamente envolvidos no processo criativo e fazê-los entender que o processo de tomar decisões por si próprios, aumentará a sua expressividade e a coerência do trabalho. Outra tarefa da professora, nesta fase, foi tirar dúvidas quanto a operações técnicas de edição de imagem no *Photoshop*, procurando sempre dar liberdade ao aluno para se expressar verbal e visualmente, e incentivando-o. A sua relação com os alunos ficou marcada pela horizontalidade formativa, empregando o modelo expressionista-psicanalítico. No entanto, a sua conduta foi intercalada com o modelo mimético-*behaviorista* quando se tratou de exemplificar processos técnicos de execução no *Photoshop*.

Aula nº 3 (150 minutos) 7 de Novembro (Anexo 14)

Para esta aula foram planificadas três atividades: edição de imagem, exploração das ferramentas do programa e finalização. Antes, porém de se passar a estes pontos, foi feita uma revisão dos aspectos tratados na aula anterior e deu-se continuidade ao trabalho inserção dos elementos gráficos na composição.

Após a maioria dos alunos ter terminado a edição de imagem, foi pedido para importar a imagem para o documento da capa do livro, bem como os restantes elementos a incluir. Foram distribuídos pelo espaço de trabalho, conforme o exercício da professora mestranda, sabendo os alunos que havia liberdade para dispor os elementos à sua vontade. Verificou-se, no entanto, que a disposição dos elementos foi idêntica ao exercício da professora mestranda. A maioria dos alunos usou as cores incluídas na imagem, tal como tinha acontecido no exercício realizado e projectado pela professora. Dessa forma, a justificação das cores utilizadas tende a ter coerência e expressividade em toda a composição. A maioria dos alunos usou a mesma fonte de letra na capa, na lombada e na contra-capas do livro, tendo conseguido justificar satisfatoriamente as suas opções. Aos alunos que conseguiram terminar este exercício foi pedido para o partilharem no seu blogue, sendo também convidados a fazer a sua auto-avaliação, disponível num link do blogue da turma. As dificuldades sentidas pelos alunos foram essencialmente de foro técnico e o papel da professora foi o de explicar individualmente, sempre que necessário, o processo de operações no programa. Na maioria dos casos, os alunos exprimiam o que pretendiam fazer artisticamente a partir dos processos técnicos referentes ao programa. Sentiram dificuldade em colocar na prática o que queriam

fazer conceptualmente. O papel da professora mestranda foi, também, dar liberdade de criação aos alunos e incentivá-los.

Nesta aula verificou-se que a professora mestranda adotou vários modelos de ensino. O modelo expressivo-psicanalítico quando se tratou de encorajar os alunos a experimentar diferentes opções, desafiando o seu sentido criativo. Adotou uma posição de mediadora e orientadora na relação com os alunos, numa perspetiva de horizontalidade formativa. Empregou o modelo mimético-behaviorista nas tarefas de reprodução de técnicas a utilizar no programa, tentando mostrar as diferenças entre os processos técnicos e os processos criativos. Pôs em prática uma posição de detentora do conhecimento, uma verticalidade formativa. Empregou, ainda, o modelo pragmático-reconstrucionista no contexto de o trabalho executado pelos alunos ser o mesmo, o que proporcionou a partilha de ideias, seguindo uma posição de moderadoras. Empregou ainda o modelo formalista-cognitivista na medida em que os alunos seguiram o exemplo por si criado.



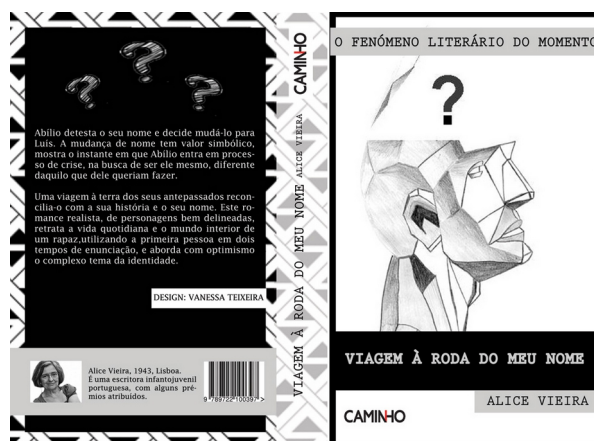


Fig. 2, 3, 4, 5 e 6 – Trabalhos finais da Capa de um Livro com o Programa *Photoshop*

Aula nº 4 (150 minutos) 14 de Novembro (Anexo 15)

As atividades programadas para esta aula foram as seguintes: introdução ao tema e nivelamento de conhecimentos, réplica de um exercício da professora mestranda, planificação do documento e seleção de ideias.

Após uma breve revisão, a aula iniciou-se com a conclusão da tarefa iniciada na anterior. Assim, na primeira hora os alunos terminaram o exercício, partilharam-no respectivo blogue e fizeram a auto-avaliação, disponível num link no blogue da turma.

Na segunda hora, foi iniciada a segunda parte deste exercício; a publicidade do livro. Para isso, foi projetado o blogue da turma com os objetivos e requisitos do exercício. A professora mestranda explicou, empregando o método expositivo, que a publicidade é o que promove a venda do livro, daí o resultado final ir ao encontro da a imagem da capa do livro. A professora mestranda perguntou aos alunos se se fizera entender tendo estes respondido afirmativamente.

Foi então projetado o resultado final do exercício realizado pela professora mestranda, sendo pedido aos alunos para abrirem um novo documento no *Photoshop* com as dimensões divulgadas no blogue da turma. A estratégia adotada nesta aula para apresentar as operações no programa foi a mesma do exercício anterior, isto é, divisão por temas.

Deu-se início ao roteiro de operações no *Photoshop*, aplicando, para tal, o método demonstrativo. Solicitou-se aos alunos para abrirem um novo documento com dimensão total de 216mm X 303mm, com 150 *pixels/inch* de resolução para impressão em gráfica. Ao mesmo tempo que a professora fazia as operações projetadas, os alunos reproduziam as mesmas, cada um no seu computador. Esta tarefa seguiu a dinâmica do exercício da capa do livro. Em primeiro lugar, a construção do *layout* e arquitetura da informação - régua,

dimensões, grelhas para definir as áreas dedicadas às margens, ao texto e imagem. Posteriormente, a inserção dos elementos estruturais da comunicação visual - imagens e texto e seleção da fonte de letra e a imagem da capa do livro em modelo de projeção. E por fim as manchas de cor e detalhes gráficos de composição artística. Os alunos corresponderam muito bem às expectativas da professora mestrande na execução de operações técnicas no *Photoshop*, à qual. A tarefa da professora, nesta atividade, foi executar e confirmar se os alunos estavam a acompanhar o roteiro das várias tarefas a desenvolver no *Photoshop*. Para tal, adotou uma postura de detentora do conhecimento. A posição estabelecida na relação com os alunos baseou-se na verticalidade formativa. O processo de ensino-aprendizagem teve o seu foco na reprodução como forma de aprender. A professora mestrande empregou o modelo de ensino mimético-*behaviorista*.

No fim desta tarefa, deu-se início à planificação do documento e à seleção de ideias, implementando a estratégia de ensino a partir do método ativo, fazendo uma exposição de ideias. Foi pedido aos alunos para darem início ao exercício, por eles realizado, executando operações no *Photoshop* idênticas às realizadas primeiramente pela professora mestrande, ou outras. A docente pediu aos alunos para começarem a actividade pela ilustração para a publicidade, insistindo na coerência entre a capa do livro e a ilustração. Os últimos minutos foram destinados a realizar esta tarefa. Os alunos realizaram as atividades esperadas: edição e manipulação de imagens no *Photoshop*, planeamento, discussão e crítica, expressão e partilha de ideias e raciocínios, observação e escuta. Apesar de corresponderem satisfatoriamente a esta tarefa, surgiram algumas dificuldades técnicas de operação no *Photoshop*, pelo que e o papel a professora fez acompanhamento individual para explicar, a vários alunos o processo de operações no programa. A professora mestrande insistiu, no entanto, na participação ativa do aluno no processo de aprendizagem e colocou questões sobre o tipo de impacto que queriam desenvolver na composição, se calmo, se agitado; e sobre os elementos da composição que se podem classificar como estáticos ou dinâmicos, levando-os a questionar-se e a descobrir a(s) sua(s) própria(s) forma(s) de expressão associada à Educação Artística. O envolvimento dos alunos na proposta de trabalho, a partir destas questões, foi um incentivo à autoregulação, capacidade que os leva a orientar o seu processo de forma criação consciente e adequada às suas aspirações. Outro dos objetivos principais da professora mestrande no âmbito da Educação orientada para o Estímulo da Criatividade foi a promoção da autoeficácia nos alunos, incentivando-os a ultrapassar obstáculos, evidenciando o seu esforço independentemente do sucesso obtido. As questões trouxeram consciência sensível a alguns

alunos que estavam envolvidos na composição. A maioria conseguiu explicar, e argumentar, o que pretendia fazer visualmente a partir dos processos técnicos do programa, mas sentiu dificuldade em exprimir o que queria fazer conceptualmente. Constatou-se que a professora mestranda usou vários modelos de ensino. Adoptou o modelo expressivo-psicanalítico, quando encorajou os alunos a expressarem-se livremente, adotando uma posição de mediadora e orientadora na relação com os mesmos, numa perspetiva de horizontalidade formativa. Empregou o modelo mimético-behaviorista nas tarefas de reprodução de técnicas a utilizar no programa, demonstrando uma posição de detentora do conhecimento. No que respeita à contextualização do projeto elaborado pelos alunos, e visto tratar-se do mesmo, a professora mestranda aplicou o modelo pragmático-reconstrucionista, adotando uma posição mediadora, refletindo-se numa posição de horizontalidade formativa. Adotou ainda o modelo formalista-cognitivista na medida em que os alunos tiveram como exemplo o projeto criado pela professora mestranda e puderam executar o seu projeto à semelhança do mesmo.

Aula nº 5 (150 minutos) 28 de Novembro (Anexo 16)

Para esta aula foram planeadas as seguintes atividades: pesquisa de exemplos, edição de imagem, exploração das ferramentas do programa e finalização.

Feita uma revisão, dado que se apercebera das dificuldades dos alunos quanto ao desenvolvimento da comunicação visual e à utilização de ferramentas no *Photoshop* na aula anterior, a professora mestranda levou alguns exemplos de publicidades realizadas por *designers*, atividade esta que veio substituir a pesquisa de exemplos. Na medida em que fazer uma adequação didática tendo em conta as dificuldades dos alunos visa uma ligação significativa quanto aos temas e quanto à reordenação de técnicas, esta estratégia revelou-se muito conveniente, o que veio a refletir-se no trabalho dos alunos na operacionalização do programa. A visualização e o contato com outros exemplos foi realmente uma fonte de enriquecimento na composição visual criada pelos alunos. As dúvidas que surgiram foram maioritariamente acerca dos processos técnicos no *Photoshop* relacionados com a expressividade que os alunos gostariam de desenvolver para finalizar a sua peça de comunicação. A escolha das técnicas expressivas fornecidas pelo *Photoshop* foi influenciada pelo trabalho desenvolvido pela professora mestranda e pelos exemplos visionados, que contribuíram para a evolução de questões da composição e da expressão, nomeadamente a utilização de filtros, máscaras e percentagem de cor, luminosidade e contraste, contribuindo para uma maior harmonia. No final da aula os alunos concluíram o exercício da publicidade

do livro, publicaram-no no blogue individual, sendo depois convidados a fazer a autoavaliação. Nesta aula pode constatar-se que a professora mestranda adotou, novamente, vários modelos de ensino. O modelo expressivo-psicanalítico, ao incentivar os alunos a produzir de acordo com a sua sensibilidade pessoal. Para isso, empregou uma posição de orientadora na relação com os alunos, com vista a uma horizontalidade formativa. Adotou o modelo mimético-behaviorista nas tarefas de reprodução de técnicas expressivas específicas do programa, aplicando uma posição de detentora do conhecimento. Seguiu o modelo pragmático-reconstrucionista no que se refere ao tema do trabalho dos alunos ser o mesmo, abrindo oportunidade para a partilha de experiências entre eles, posicionando-se numa horizontalidade formativa, que a coloca como moderadora na relação com os alunos. Foi também posto em prática o modelo formalista-cognitivista uma vez que os alunos produziram o seu projeto em conformidade com o exemplo criado pela professora mestranda.





Fig. 7, 8 e 9 – Trabalhos finais da Publicidade com o Programa *Photoshop*

CAPÍTULO IV

Análise e Reflexão

4.1. Análise dos trabalhos dos alunos

Esta Unidade de Trabalho teve como principais objetivos o estímulo da criatividade, essencial à proposição de soluções inovadoras, bem como o desenvolvimento de capacidade de adaptação a novas situações, a partir dos processos de criação. Para além disso, este projeto permitiu a compreensão e a aquisição do léxico do universo digital, que inclui conceitos como formato, proporções, mancha, *layout*, grelha, tipografia e cor (Anexo 4 e 5).

A criação de uma imagem usando o programa de edição e manipulação de imagem digital *Photoshop* proporcionou a lecionação dos conteúdos referentes à Unidade de Trabalho. Desta forma, foi proposta a criação de uma capa de um livro e a sua publicidade. Neste contexto, os alunos tiveram como ponto de partida a sinopse do livro. Interpretar o seu sentido e identificar a informação essencial para traduzi-la numa linguagem visual e estética foi o seu objetivo último, que atingiram, não tendo revelado dificuldades.

A visualização da proposta da professora mestrande e o contato com exemplos de capas de livros de outros *designers* refletiu-se no trabalho dos alunos no que respeita à organização dos elementos da estrutura da comunicação visual e aos processos técnicos de expressão, contribuindo para o enriquecimento da composição.

Depois de ter sido apresentado o tema a ser desenvolvido em sala de aula, uma das estratégias adotadas para estimular a criatividade foi a análise de projetos diversificados entre os quais o trabalho da professora mestrande. Esta análise contribui determinantemente para a consciência da possibilidade de construção de diferentes respostas, tendo em conta atributos como forma, cor, tipografia e direções, que poderiam ser combinados de diversos modos. Após os alunos terem se familiarizado com diferentes técnicas, através da desconstrução específica de uma capa concebida pela professora mestrande, procuraram respostas autonomamente, escolhendo as técnicas que mais se adequassem ao conceito eleito por cada um para a concretização da sua proposta.

A aquisição das competências do desenvolvimento cognitivo e estético com base em referências, a análise construtiva e crítica, as formas de linguagens de comunicação, foi avaliada de critérios como: a correta adequação da imagem da capa ao conteúdo do livro, a semelhança entre as cores da imagem e da tipografia e outros elementos adicionais e originalidade do trabalho, com comunicação clara e objetiva, ou seja, se a imagem, as cores, a tipografia e outros elementos adicionais acompanham a mensagem da sinopse.

O facto de os alunos trabalharem sobre o mesmo tema permitiu o desenvolvimento de competências relacionais e de partilha. Ao longo da realização do trabalho houve uma evolução positiva das capacidades de execução técnica dos alunos. Os conceitos de produção gráfica com recurso ao *Photoshop* foram adquiridos pelos alunos conforme declaram na autoavaliação. (Anexo 17)

4.2. *Análise dos resultados obtidos*

Para a construção de conhecimentos da linguagem da arte é importante que as abordagens educativas sejam contextualmente diversificadas, permitindo uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, colocando à sua disposição oportunidades de escolha. Para tal, o professor pode incentivar a intervenção dos alunos nas atividades, nas fases de planeamento, de reflexão, de processamento da informação, contribuindo para estimular o desenvolvimento da capacidade criativa. Verificámos que apoiar o desenvolvimento cognitivo e estético dos alunos através de um projeto pedagógico, contribui não só para que edifiquem um conhecimento da linguagem artística, mas também para que ampliem o conhecimento de si e do mundo (RAMSDEN, 1992, Zimring, F. 1994).

Para além disso, ao longo da Unidade de Trabalho, pudemos constatar uma evolução na aquisição de conhecimentos no âmbito do domínio técnico, um reforço na ampliação do vocabulário artístico e uma melhoria na aplicação das técnicas expressivas o que levou a resultados finais muito satisfatórios.

Na análise de projetos de outros designers, o trabalho de interpretação dos elementos visuais e a discussão sobre a mensagem transmitida, permitiu uma valorização do entendimento dos diferentes elementos para uma significação mais global. A aquisição dos conhecimentos permitiu, ao longo das aulas, o envolvimento dos alunos na execução prática, que decorreu de forma cada vez mais autónoma, mais pessoal. Verificámos que foram cumpridos os objetivos estabelecidos e realizadas todas as fases planeadas. No desenvolvimento do projeto da capa do livro e publicidade, os alunos demonstraram uma participação ativa, envolvendo-se com empenho nas tarefas.

Quanto ao desenvolvimento da capacidade criativa, ao longo das fases de pesquisa e de aplicação dos domínios técnicos, os alunos tomaram a iniciativa e houve a predisposição de correr riscos. A experimentação de ideias novas permitiu desenvolver a autoeficácia e ultrapassar obstáculos. A maior dificuldade dos alunos foi desenvolver e tratar o léxico visual. O desenvolvimento de raciocínios e a comunicação oral centrou-se em fundamentações de

aplicações e operações técnicas. Apesar disso o sentido de responsabilidade pelas suas escolhas levou-os a um resultado final que correspondeu às expectativas. Em conclusão, a realização da Unidade de Trabalho foi enriquecedora e permitiu, aos alunos, a aquisição de conhecimentos técnicos no programa *Photoshop*, assim como refletir e elaborar uma proposta de trabalho gráfico que tem por base a transmissão de uma mensagem. A aquisição de competências estéticas, relacionais e no domínio cognitivo, e a análise construtiva e crítica, assim como no domínio de competências técnicas de edição gráfica realizou-se a partir do uso de cores, tipografia e formas, organizados numa estrutura de comunicação visual usando diversas técnicas de edição gráfica. A aquisição de conhecimentos no programa de edição de imagem *Photoshop* foi expressa a partir da capacidade de os alunos identificarem, entenderem e se expressarem por meio deste recurso visual, que requer uma aprendizagem, com propósito pedagógico e voltada para um fim.

Reflexões finais

Podemos concluir que a prática do *design* editorial e de comunicação na disciplina de Oficina Multimédia contribui para o crescimento cognitivo do aluno, uma vez que desenvolve o pensamento perceptivo e criativo, promove o desenvolvimento da compreensão e do entendimento; possibilita a realização de aprendizagens significativas a partir do desenvolvimento pessoal; desenvolve competências de análise e crítica; fomenta comportamentos e atitudes de aprendizagem, nomeadamente a promoção para atingir os objetivos, responsabilidade, concentração, investigação e pesquisa, adequação ao mundo real e a sensibilidade estética.

A prática destes exercícios permitiu que nos apercebêssemos que cada um é diferente do outro. A forma como olhamos a nossa realidade tem algo em comum, como pudemos verificar aquando do esclarecimento de dúvidas colocadas pelos alunos de acordo com o senso comum. No entanto, a forma como interpretamos o mundo real diz respeito a cada um de nós e, é por isso, que nos confrontamos com diferenças que correspondem às nossas vivências e à forma como percebemos.

Embora a aplicação dos programas tenha as suas limitações, nomeadamente ao uso restrito das fontes de letras disponíveis e à recolha de imagens disponíveis na internet, isso não impede de conseguir transmitir uma ideia. As composições elaboradas pelos alunos permite-nos observar o que pensam relativamente ao conteúdo do livro, e o que sentem, pela forma como se expressam, pelo uso das cores e da tipografia selecionada.

Estes exercícios proporcionaram aos alunos desenvolver o processamento da informação na perspetiva de uma organização mental e espacial. Permitiu, ainda, desenvolver um maior foco sobre o confronto com eles próprios e com a realidade em torno deles. Considero estes aspetos essenciais ao indivíduo que pertence a uma sociedade e seu desenvolvimento, integrando-o e reintegrando, fazendo desenvolver as suas capacidades intuitivas e perceptivas.

O desenvolvimento da unidade de trabalho permitiu-nos concluir que a maioria dos alunos realizou uma análise detalhada dos exemplos dados. Os resultados dos trabalhos finais revelam uma capacidade de observação e de entendimento dos elementos e da especificidade do produto. A capacidade de compreensão e de perceção visual contribui muito para transpor essa informação na composição gráfica atribuindo-lhe uma coesão visual. Esses conhecimentos não são apenas fruto dos conhecimentos adquiridos, mas também de um trabalho realizado ao longo dos Anos. São estas competências de desenvolvimento do

pensamento construtivo e crítico que são precisas de ser cultivadas nos alunos, por forma a criar segurança e autonomia. O papel do professor torna-se fundamental neste processo de desenvolvimento destas competências. A sua capacidade de comunicar e expor as diversas situações de aprendizagem podem influenciar o desempenho do aluno, assim como o *feedback*. O acompanhamento individual pode levar o aluno a superar-se a si próprio, de modo a desenvolver atitudes perseverantes e a procurar ser e fazer melhor.

É importante, na conceção das propostas de trabalho, entender qual a pedagogia que se adequa por forma a ir ao encontro de uma aprendizagem significativa. Podemos, ainda, concluir a partir desta experiência letiva que não existe apenas uma forma de abordar a arte, mas várias maneiras, o que pode dificultar uma clara perceção dos objetivos artísticos no ensino.

Após esta experiência letiva, estamos em condições de afirmar que a prática do modelo de ensino reformista é que melhor caracteriza a nossa forma de ver a educação artística. Consideramos que o ensino da arte proporciona a integração do indivíduo no seu meio envolvente, inculcando-lhe competências para interagir na sua realidade e assumir-se como ser um ser crítico que, coloca questões e procura respostas, tentando implementá-las no momento das escolhas tomadas. O *design* de comunicação tem uma responsabilidade social na sua ação comunicativa, fundamental para promover a consciência crítica do indivíduo nas relações com a sua realidade. Compreender a função social do *designer* pode, pois, contribuir para um acréscimo do espírito construtivo e crítico dos próprios estudantes.

Conforme Victor Papanek (1985) o *design* está integrado em toda a atividade humana. Considera como processo de *design* a planificação e padronização de todas as ações que têm um propósito. Consideramos que esta forma de entender o *design*, associado às ações humanas, pode ajudar os alunos a desenvolver uma proposta de trabalho, no âmbito do *design* de comunicação, no que respeita à transmissão de uma ideia, como um conjunto de experiências vividas e que lhes possibilita obter uma aprendizagem significativa.

Bibliografia

- Azevedo, M. (2009). *Teses Relatórios e Trabalhos Escolares*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Baptista, T. (2010). *As implicações do digital nas práticas contemporâneas do desenho*. Obtido no site do Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Dissertações de Mestrado: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3690>
- Barbosa, A. M. (2010). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez
- Barreto, U. (2014). “O duplo fio da investigação: a didática do desenho. *Matéria-Prima*, 2. (4), 40-47. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes. Lisboa.
- Brilha, L. (2010). Como desenvolver a criatividade do aluno em artes visuais. Obtido no site do Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Dissertações de Mestrado: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4301>
- Buckridge, M. & Bowie, C. Understanding learning and teaching, How students learn, In Learning, Teaching and Higher Education (Ed.), *Griffith Institute for Higher Education Research*, disponível em: http://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0009/384813/Understanding-learning-and-teaching.pdf
- Carpenter, B. S., & Taylor, P. (2003). Racing thoughts: Altering our ways of knowing and being in art through computer hypertext. *Studies in Art Education*, 45(1), 40 -45.

Obtido no site: <https://www.questia.com/library/journal/1P3-466854251/racing-thoughts-altering-our-ways-of-knowing-and>

Colman, A. (2004). Net.art e Net.Pedegogy : Introducing Internet Art to the Digital Art Curriculum. *A Journal of Issues and Research*, 46(1), 61-73. Obtido no site: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3497096?uid=3738880&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103253655767>

Costa, H. A. P. D. (2006). *Desenho digital: a possibilidade de desenho artístico*. Obtido no site do Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Dissertações de Mestrado: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7882>

Delacruz, E. M. (2009). From bricks to mortar to the public sphere in cyberspace: Creating a culture of caring on the digital global commons. *International Journal of Education & the Arts*. Obtido no site: <http://www.ijea.org/v10n5/v10n5.pdf>.

Eco, U. (1988). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Presença.

Fuller, A. (2011). *The teacher as a decision maker*, disponível no website de Pearson Higher Education: http://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip_us_pearsonhighered/samplechapter/0132698161.pdf

Frois, J. P. (2000). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernandes, S. I. R. (2014). “Como constroem os professores as suas práticas de educação artística? Reflexões em torno da qualidade no ensino das artes. *Matéria-Prima*, 2. (3),

179-185. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes. Lisboa.

Frade, I. (2014). “Arte educação inclusiva e formação docente: o corpo ferido e a imagem especular. *Matéria-Prima*, 2. (3), 20-29. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes. Lisboa.

Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2014). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Prespectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150. Universidade federal do Rio grande do Sul, Puerto Alegre, Brasil.

Gonçalves, H. (2009). *Design Editorial do Livro Infantil*. Obtido em Academia, Share Research:

https://www.academia.edu/3791625/Design_editorial_no_livro_infantil

Korthagen, Fred A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, pp. 77-97, disponível em: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=korthagen%20in%20search%20of%20the%20essencepdf&source=web&cd=2&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fdspace.library.uu.nl%2Fbitstream%2Fhandle%2F1874%2F29535%2Fkorthagen%2520-%2520in%2520search%2520of%2520the%2520essence.pdf%3Fsequence%3D1&ei=9l3UUrCLL-ew7Ab4m4GYCg&usg=AFQjCNGvMJKf1IpPmWYGvY38kp-GQm-M-w&sig2=6UnjCFTv8a1o90Bh5xut-Q>.

Laraia, R. B. (2006). *Cultura - Um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editora. (Originalmente publicado em 1986).

- Monteiro, S., Almeida, L. S., Cruz, J. F. A. & Vasconcelos, R. M. (2010). Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: um estudo com alunos de engenharia. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 213-238, disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a10.pdf>
- Munari, Bruno (1993). *A Arte como Ofício*, pp.22-24. Lisboa, Editorial Presença
- Nabais, F., Caeiro, M. & Albergaria, V. (2006). *Programa de Oficina de Design Multimédia 12º Ano*. obtido no site da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: http://www.dgidec.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/oficina_design_multimedia_12.pdf
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Obtido em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Rheingold, H. (2000). *The virtual community: Homesteading frontier technology* Cambridge, MA: MIT Press. Obtido em <http://www.rheingold.com/vc/book/index.html>.
- Ribeiro, A. I. C. J. (2010). *Cultura visual e práticas educativas na disciplina de desenho*. Obtido no site do Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Relatórios: <http://hdl.handle.net/10451/3590>
- Rodrigues, F. (2011). *Educação do olhar*. Lisboa: Chiado Editora
- Rodrigues, S. A. (2010). *Sobre as relações entre o ciberespaço e o design de comunicação*. Obtido no site do Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Dissertações de Mestrado: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3354>

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*, p. 57. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rudolph, A. (2005). *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Obtido em Academia, Share Research:
https://www.academia.edu/5711891/ARNHEIM_Rudolf_Arte_e_Percep%C3%A7%C3%A3o_Visual

Silva, A. A. (2010). *Sobre as relações entre o ciberespaço e o design de comunicação*. Obtido no site do Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Dissertações de Mestrado: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3354>

Silva, A. A. (2013). *O Design de Comunicação e a imagem visual das organizações nas Redes Sociais Virtuais: um estudo de caso*. Obtido no site do Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Dissertações de Mestrado: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/11631>

Silva, C. (2010). *A cultura visual na educação artística : entre Sila e Caribdes*. Obtido no site do Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Dissertações de Mestrado: <http://hdl.handle.net/10451/2354>

Sousa, A. (2007). *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. Obtido no site do Repositório da Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Dissertações de Mestrado: <http://hdl.handle.net/10451/640>

Trish O'Donnell, T. (2012). *Integrating Digital Media in Art Education*. Obtido em http://dishmouse.weebly.com/uploads/1/0/4/9/10496385/week_5_digital_media.pdf.

Zimring, F. (1994) Carl Rogers Paris, *UNESCO: International Bureau of Education*, vol. XXIV(3/4), 411-22, disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/rogerse.PDF>